

La enseñanza de la nación y las identidades en Educación Primaria a través del cinefórum  
Juan Miguel Barea Rangel

# **TRABAJO FIN DE GRADO**

## **LA ENSEÑANZA DE LA NACIÓN Y LAS IDENTIDADES EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL CINEFÓRUM**



**DISCENTE Y AUTOR: JUAN MIGUEL BAREA RANGEL**

**TUTOR DE TFG: MARCOS JOSÉ CORREA LÓPEZ**

**(DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA)**

**4º CURSO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**CURSO 2020/2021**

**UNIVERSIDAD DE CÁDIZ**

**JUNIO 2021**

La enseñanza de la nación y las identidades en Educación Primaria a través del cinefórum  
Juan Miguel Barea Rangel

## ÍNDICE

<b>1.</b>	<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>2</b>
<b>2.</b>	<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>3</b>
<b>2.1.</b>	<b>DEFINICIÓN Y CONTEXTO DEL CONCEPTO DE NACIÓN Y DE LA TERMINOLOGÍA ADYACENTE.....</b>	
2.1.1.	<i>Historia y evolución de la nación y el nacionalismo desde su surgimiento hasta la actualidad.....</i>	<i>6</i>
2.1.2.	<i>La nación y el nacionalismo desde la perspectiva de la sociología .....</i>	<i>10</i>
<b>2.2.</b>	<b>LA NACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO .....</b>	<b>12</b>
2.2.1.	<i>La dimensión psicológica de la identidad nacional: la importancia del contexto y la socialización en la conformación de identidades en el alumnado.....</i>	<i>12</i>
2.2.2.	<i>La nación como estándar de identidad cultural en la Educación Primaria: una visión retrospectiva al nacionalcatolicismo de la dictadura franquista.....</i>	<i>14</i>
2.2.3.	<i>La nación y la identidad en el currículo y en los libros de texto .....</i>	<i>16</i>
<b>2.3.</b>	<b>EL ABORDAJE DIDÁCTICO DE LOS CONTENIDOS SOCIALES RELACIONADOS CON LA NACIÓN Y LA IDENTIDAD .....</b>	<b>22</b>
2.3.1.	<i>Cómo enseñar la nación dentro del contexto de escuela inclusiva en el marco de un ambiente socio-comunicativo global e intercultural.....</i>	<i>23</i>
2.3.2.	<i>Las TIC como metodología educativa.....</i>	<i>23</i>
2.3.3.	<i>El cinefórum como recurso didáctico .....</i>	<i>25</i>
<b>3.</b>	<b>JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DE ESTUDIO.....</b>	<b>27</b>
<b>4.</b>	<b>OBJETIVOS DEL TRABAJO .....</b>	<b>29</b>
<b>5.</b>	<b>DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>30</b>
5.1.	<b>FASE DE PREACTIVIDAD .....</b>	<b>30</b>
5.2.	<b>FASE DE ACTIVIDAD.....</b>	<b>35</b>
5.3.	<b>FASE DE POSTACTIVIDAD .....</b>	<b>36</b>
<b>6.</b>	<b>CONTEXTO DE REALIZACIÓN Y DE APLICACIÓN .....</b>	<b>36</b>
<b>7.</b>	<b>CONCRECIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: UNA UNIDAD DIDÁCTICA CON EL USO DEL CINEFÓRUM.....</b>	<b>37</b>
7.1.	<b>ELEMENTOS QUE COMPONEN LA UNIDAD DIDÁCTICA .....</b>	<b>38</b>
7.2.	<b>DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA POR APARTADOS .....</b>	<b>38</b>
<b>8.</b>	<b>CONCLUSIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS.....</b>	<b>48</b>
<b>9.</b>	<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>50</b>
9.1.	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>50</b>
9.2.	<b>REFERENCIAS AUDIOVISUALES.....</b>	<b>54</b>
<b>10.</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>56</b>

## **RESUMEN**

El presente trabajo final de grado, titulado “La enseñanza de la nación y las identidades en Educación Primaria a través del cinefórum”, trata de abordar los contenidos sociales relacionados con la nación, la identidad y la diversidad cultural en la Educación Primaria. Con él, se ha buscado la forma de actualizar este contenido, concerniente a las áreas sociales, con el objetivo de configurarlo atractivo y transversal. Específicamente, se ha buscado la forma para que el alumnado se forme críticamente su propia idea de nación e identidad individual desde una perspectiva intercultural, democrática y abierta. Las necesidades del mundo actual precisan de un tratamiento diferente, respecto al que ha tenido hasta ahora, de los conceptos sociales; y para lograrlo, se ha propuesto una intervención didáctica de dichos contenidos a partir del uso del cinefórum, con el visionado específico de seis películas seleccionadas según los objetivos planteados. El modo de trabajo seguido para la elaboración del TFG ha atendido a un repaso bibliográfico por fuentes y autores que han tratado, por un lado, la idea de nación y el nacionalismo desde su origen; y, por otro lado, se ha tenido en cuenta el marco teórico de la didáctica de las ciencias sociales a partir del uso de recursos TIC, como lo es el cinefórum. Así, se ha fundamentado la propuesta antes mencionada, que ha culminado con la elaboración de una unidad didáctica enfocada al 6º curso de Educación Primaria. En todo momento, el proceso de elaboración del TFG ha estado mediado por la corrección y revisión constante de lo que se hacía, y por el afán de ser escrupuloso con todo el contenido y el material que se ha incluido.

## 1. INTRODUCCIÓN

La ciencia social, precisamente por social y por ser ciencia, ha sido una disciplina siempre sujeta a debate, en cuanto a su método, entre los estudiosos de las derivadas disciplinas que emanan de ella. La epistemología en la que se sustentan las diferentes ramas de las ciencias sociales ha dado lugar, a lo largo de la historia, a diferentes corrientes que han defendido posturas contrapuestas en cuanto a la extracción del conocimiento en esta rama de la ciencia. Bunge (1999, p.485), teórico de la epistemología de las ciencias sociales y crítico con muchas disciplinas derivadas, sostiene que “los principales responsables epistemológicos del subdesarrollo de los estudios sociales son el sectorialismo, el subjetivismo, el apriorismo, el pragmatismo y el irracionalismo”. Además, Bunge (1999) aboga por la necesidad de un conocimiento profundo, veraz y empírico de lo social. En contraposición con lo que expone el anterior autor, se debería reconocer la particularidad de la ciencia social, pues trata de estudiar entes y artefactos sociales humanos que cambian y se modifican con el paso del tiempo. El fenómeno de la fotosíntesis es el mismo para todos los botánicos y, además, se puede circunscribir y caracterizar empíricamente; pero los constructos sociales no son fácilmente cuantificables, delimitables ni verificables, y están sujetos a la interpretación de los científicos sociales a medida que avanza el tiempo histórico.

Las paradojas que se pueden encontrar al realizar un trabajo con contenido social, así como la disonancia cognitiva a la que se podría llegar, debería servir para darse cuenta precisamente de que no solo el contenido social y las ciencias sociales, sino que la materia educativa también, son disciplinas totalmente abiertas, moldeables y justificables según perspectivas, aunque tengamos que cumplir con un currículo oficial y aunque una administración se encargue de decidir qué contenido sí y qué contenido no es útil, necesario, práctico o conveniente. En este sentido, la intranquilidad por ser subjetivo en este tipo de escritos debería cesar en cuanto se recuerda que el conocimiento social, por muy científico que sea, estará siempre tildado de subjetividad en un sentido o en otro. A este cuidado en la elección de las fuentes y el tratamiento del tema central, se le uniría un omnipresente sesgo de confirmación, aunque esto podría ser algo inherente al carácter humano y aplicable a los trabajos de ámbito social.

El ser rico o ser pobre, poderoso o insignificante, pertenecer a un país o a otro, profesar una religión concreta o no practicar ninguna, ser hombre o mujer, joven o

viejo, etc., determina de una manera muy profunda cómo vemos la sociedad y los fenómenos que se producen en ella. Ni tan siquiera las ciencias sociales están al margen de esos sesgos y ésta es una de las causas de la existencia de puntos de vista a veces contrapuestos entre los propios científicos sociales. (Delval, 2007, p.15)

En virtud de lo anterior, el presente TFG versa sobre el concepto de nación, y de la identidad cultural derivada, que son elementos recogidos dentro del currículo de Educación Primaria para las áreas de Ciencias sociales, Valores sociales y cívicos y Educación para la Ciudadanía; áreas en las que centraremos la atención en este trabajo. Previamente y recogido en el marco teórico, se intentará realizar un recorrido histórico en torno al término de nación y nacionalismo en el que ofreceremos las diferentes corrientes y perspectivas surgidas a partir de dichos fenómenos tanto en lo teórico como en lo práctico. También, el marco teórico recogerá algunas definiciones de términos similares a nación tales como patria, país o estado, entre otros. Además, se realizará un breve repaso del concepto de nación en la educación durante el franquismo y se abordará, desde una aproximación teórica, los factores psicosociales que influyen en la conformación del sujeto político en cuanto a su identidad nacional aplicándolo al alumnado de primaria. Más adelante, ofreceremos una propuesta didáctica enfocada en dotar a este contenido social de un matiz moderno, innovador didácticamente, e incluso dentro del marco de un contexto socio-comunicativo digital que tiende a la globalización y a la cooperación entre personas que están enmarcadas dentro de distintas identidades culturales que nos hemos empeñado en denominar “naciones” pero que confluyen todas en un ambiente globalizado. Ello será justificación para, luego de haber revisado la literatura referida a la didáctica de las ciencias sociales, guiar la propuesta didáctica por derroteros metodológicos que usen las TIC, centrándonos en concreto en el aspecto educativo de las películas, el cine y el cinefórum como recurso educativo, siendo esta última herramienta el eje vertebrador de la propuesta didáctica.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1. Definición y contexto del concepto de nación y de la terminología adyacente**

La Real Academia Española de la lengua define el concepto de “nación”, cuya etimología proviene del latín *natio*, *-ōnis*: lugar de nacimiento, con tres acepciones relacionadas entre sí. La primera de las acepciones es “conjunto de habitantes de un país regido por un

mismo gobierno”; la segunda definición reza “territorio de una nación”; y la tercera “conjunto de personas de un mismo origen y que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición en común” (Real Academia Española, s.f., definiciones 1, 2 y 3).

Las definiciones que atañen a contenidos sociales se modifican a la misma vez que lo hace la historia, y *nación* no es una excepción, pues para llegar a la definición actual han tenido que pasar algunos siglos y un sinfín de coyunturas económicas, políticas, sociales, culturales y religiosas. Sin embargo, ni siquiera tenemos bien definido y circunscrito el concepto, pues sólo hay que fijarse en que hasta la propia RAE hace uso del adverbio “generalmente”, en la tercera definición de *nación*, para denotar que no hay certeza práctica alguna de lo que se indica. Lo mismo puede ocurrir con los términos que intentaremos encuadrar a continuación y que están relacionados con el de *nación*, como *nacionalismo*, *patria*, *patriotismo*, *país* y *Estado*. Esta poca exactitud en los términos, y el poco consenso cuando se extrapolan al debate político podría ser un claro síntoma de que estamos inmersos en una nueva concepción de la realidad, una nueva mecánica efímera e imparable de engranajes mundial a la que Bauman (2002) caracterizó con el adjetivo de “líquida”.

Los términos relativos a las identidades colectivas son polémicos y, como sostiene Álvarez Junco (2017), es preciso llegar a un punto de acuerdo común al menos en el nivel semántico de los términos. Así, comenzaremos soslayando la definición de *nacionalismo*. Todo vocablo que designe en su terminación el sufijo *-ismo* significa que está formando un sustantivo que hace alusión a una escuela, movimiento o sistema. En este sentido se podría afirmar, a priori, que nacionalismo es un “movimiento de lo nacional”. Sin embargo, Gellner (2001) lo define como “un principio político que sostiene que debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política” (p.13). Por su parte, la RAE define a *nacionalismo*, entre otras acepciones, como: “sentimiento fervoroso de pertenencia a una nación y de identificación con su realidad y su historia.”

Ahondando en otros términos relacionados con el de nación, para *patria* la RAE reserva, como primera acepción, “tierra natal o adoptiva ordenada como nación, a la que se siente ligado el ser humano por vínculos jurídicos, históricos y afectivos” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Mientras que para *patriotismo*: “amor a la patria” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Para *país* es interesante quedarse con la segunda

definición según la RAE, que es: “territorio, con características geográficas y culturales propias, que puede constituir una entidad política dentro de un Estado” (Real Academia Española, s.f., definición 2). En cuanto al concepto de *Estado*, es preciso remarcar antes la definición del sociólogo y padre de la sociología moderna, Weber (1979), que define el concepto como “asociación de dominación con carácter institucional que ha tratado, con éxito, de monopolizar dentro de un territorio la violencia física legítima como medio de dominación” (p.92). Probablemente Weber, en su subjetiva, aunque no desencaminada definición, se refiriera al Estado moderno, y por eso, no es descabellado pensar que todos los pensadores a lo largo de la historia se han hecho con una definición acorde a su pensamiento y época. Para contrastar y ahondar en lo que se sostiene, revisemos lo que dice la RAE sobre *Estado*, pues lo define como “país soberano” (utilizándolo como sinónimo de país) y “forma de organización política” (Real Academia Española, s.f., definiciones 5 y 6).

Una vez finalizado este repaso por el significado de los términos, necesario para concretar en donde se encuentran aquellos en este preciso momento histórico, podemos extraer dos conclusiones al respecto. La primera conclusión es que los diccionarios y enciclopedias oficiales de términos, como se puede comprobar leyendo sus definiciones, suelen reservar dos vertientes de acepciones para los términos sociales antes definidos. Existe una primera vertiente, que tiende hacia el enfoque político del término sin implicar aspectos humanos o de identidades y sentimientos; y una segunda vertiente de definiciones, que hace referencia ahora sí al sentimiento de identidad nacional y al grupo humano que tiene relación entre sí y con el término. La segunda conclusión que podemos extraer es que dependiendo del hablante que los use, algunos vocablos se pueden ir usando indistintamente, intercalando uno y otro, debido precisamente a la inexactitud de estas expresiones que intentan delimitar en pocas palabras complejos procesos humanos en continuo cambio. Son difíciles de circunscribir y delimitar justamente porque no hay consenso ni claridad semántica en cuanto al uso de aquellos, y atendería más a la conveniencia y gusto del académico o hablante que lo usa que al propio significado; por no hablar de que el término puede tomar una morfología totalmente tergiversada a pie de calle. De acuerdo con Álvarez Junco (2017), sería conveniente tratar a estos términos sociales con un enfoque abierto, flexible, huyendo de afirmaciones o dogmas cerrados derivados de estos conceptos. Además, no es descabellado pensar que estos términos



puedan cambiar, desaparecer y evolucionar del mismo modo que lo hacen estos conceptos en la misma realidad social, en la cotidianeidad.

Por último, y para acabar con la cuestión terminológica, sería de especial interés presentar lo que expone Delval (2007), quien asegura que los términos sociales no son “conceptos de precisión” (p.15) y que no todo el mundo estará de acuerdo en qué significa nación, terrorismo, dictadura, clase social, etc., lo que se contrapondría a la poca discrepancia que existe en los términos específicos de las ciencias naturales, la física o las matemáticas.

### *2.1.1. Historia y evolución de la nación y el nacionalismo desde su surgimiento hasta la actualidad*

En opinión de De la Granja, Beramendi y Anguera (2001), la nación es un “sujeto colectivo de soberanía constituido por un grupo humano que se considera dotado de una identidad singular y legitimado para mantener políticamente unido un territorio determinado” (p.13). Podría decirse que todas las definiciones de nación son muy parecidas, siendo algunas más objetivas y políticas, como esta anterior, y otras más subjetivas, pero no por ello menos rigurosas, a las que se atribuye el adjetivo de “imaginada” o hacen referencia a los rasgos étnicos característicos y diferenciales de los habitantes de una nación (Núñez, 2018).

La nación y el nacionalismo son construcciones sociales abiertas al debate por parte de los teóricos y estudiosos del tema. Tanto es así, que las corrientes que explican la visión del nacionalismo se dividen en dos principalmente. Existe una vertiente primordialista, que afirmaba que las naciones eran naturales e inherentes al ser humano y que habían nacido con él mismo remontándose a tiempos remotos; y otra corriente, diametralmente opuesta a la anterior, denominada constructivista, que surgió como contrarréplica a la vertiente anterior y que sostiene, decimos sostiene porque en la actualidad la mayoría de estudiosos puede que pertenezcan a esta vertiente, que las naciones son productos de los nacionalismos y los nacionalismos productos de un proceso social gradual y paulatino en continuo cambio (Álvarez Junco, 2017).

En el siglo XIX hubo muchos intentos por parte de antropólogos, historiadores y sociólogos de definir y conceptualizar concretamente la nación y el nacionalismo con sus causas y consecuencias. En aquel siglo la visión de la nación correspondía al enfoque

primordialista antes comentado, donde se hacía alusión y se establecía relación con términos como raza, unión o pueblo, pero sin circunscribir práctica y teóricamente el fenómeno. Sin embargo, en los años setenta, Ernest Gellner revolucionó la literatura científica hasta la fecha al afirmar que “el nacionalismo era un producto directo de la industrialización y la modernización” (Gellner, 1988; citado por Álvarez Junco, 2017, p.5). Esta nueva concepción de la nación supuso un cambio de paradigma, pues si lo que afirmaba Gellner con suma eficacia y simplicidad era cierto, el origen del nacionalismo debía situarse como mínimo en el siglo XVIII, justo al contrario de lo que se venía afirmando hasta la época por parte de la corriente primordialista, que era que la nación había surgido mucho antes y se remontaba a tiempos más remotos de lo que estaban afirmando los nuevos estudiosos de la materia. Esto conducía a pensar, como era obvio, que los nacionalismos se sirvieron de las naciones como un instrumento para prosperar económicamente al hacerse necesario el hecho de estandarizar ciertos procesos industriales que conllevaría una nueva forma de entender la sociedad y que desembocaría en nuevas clases sociales, como la burguesía, tras la caída del Antiguo régimen.

Reforzando aún más la nueva concepción surgida sobre la nación, perteneciente a la corriente modernista del nacionalismo, es conveniente acercarnos a la definición de Anderson (1993) para el concepto de nación, pues lo define como “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (p.23). El mismo autor redunda en lo de “imaginada” y aporta ácidamente que:

Es imaginada porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión. (Anderson, 1993, p.23)

En la misma línea que los autores antes mencionados, Hobsbawm (1998) ofrece su parecer sobre el surgimiento de las naciones y el nacionalismo sosteniendo que el nacionalismo apareció antes que las naciones y, por ello “las naciones no construyen estados y nacionalismos, sino que ocurre al revés” (p.18). El mismo autor, en consonancia con algunas definiciones anteriormente comentadas, reafirma su idea y definición de nación en torno a “comunidad imaginada”, pero añade nuevas atribuciones al concepto, como el término de “artefacto, invención e ingeniería social que interviene en la construcción de naciones” (p.18). De este modo pragmático, el nacionalismo habría

servido históricamente para fines bien distintos. A principios del siglo XIX estaba al servicio del nacionalismo liberal que buscaba una apertura de miras y una emancipación comercial respecto de las monarquías absolutas y el poder feudal, lo que inoculó con cierta libertad a Europa. No obstante, el nacionalismo fue evolucionando y acercándose más a como lo conocemos hoy. Se fue tornando al servicio de una pequeña burguesía, y que, apoyado por los gobiernos respectivos, se contraponía a la deriva de igualdad del liberalismo democrático (Hobsbawm, 1998). En este nuevo escenario, ahora la nación se concebía como un territorio con una lengua y cultura particular, siempre mejor al resto de territorios. Para más inri, empezaron a aparecer militares que ejercieron como adalides de su nación y que la querían llevar al olimpo de las naciones. Esto, como se sabe, y siguiendo a Hobsbawm (citado por Álvarez Junco, 2017, p.8), desembocó en la generación de dictaduras fascistas en Europa y en políticas totalitaristas donde lo extranjero o lo divergente era o eliminado o desestimado. Estos estados totalitarios, forjados a comienzos del siglo XX, se hicieron abanderados de un nacionalismo exaltado que provocó un deseo de “imperialismo genético” desmedido, un chovinismo y jingoísmo extremos, alineados con doctrinas cercanas a la eugenesia.

Esta nueva concepción totalitaria de la forma de hacer política en la nación se contraponía drásticamente al deseo de expansión económica impulsado por la burguesía del siglo XIX. Según Hannah Arendt (citada por Arribas, 2010, p.266): “En el estado-nación europeo del siglo XIX [...] se había constituido una clase dominante, la burguesa, que paulatinamente se fue encontrando con que los límites nacionales de su mismo nacimiento le imponían una barrera infranqueable a la expansión económica”. Mientras que en los estados modernos la burguesía necesitaba una expansión económica más allá del territorio fruto de la práctica capitalista, más tarde, en los estados totalitarios, esto no supuso, *a priori*, el principal objetivo; lo que nos da una perspectiva del estado de las naciones y su diferencia, y divergencia, a lo largo de la historia en un corto periodo de tiempo.

Por otro lado, también hubo voces discordantes. Anthony Smith, experto teórico del nacionalismo y contemporáneo de todos los estudiosos mencionados, ha sido partidario de la defensa del “etnosimbolismo”. Smith, más cerca de la corriente primordialista que de la modernista, afirma que, si bien algunas naciones se han construido en la modernidad, existe una continuidad en el tiempo de los grupos étnicos que habitaban esos territorios. Así, “Smith defiende la existencia de naciones y estados nacionales premodernos y solo

creo aplicable las teorías “modernistas” a las naciones creadas por los movimientos nacionalistas de los siglos XIX y XX” (Álvarez Junco, 2017, pp.18-19). En la misma línea que Smith, Josep Llobera no acepta que el nacionalismo sea una construcción social moderna. Sin embargo, admite que el capitalismo y el surgimiento del Estado-nación han generado un tipo específico de nacionalismo moderno. Smith y Llobera convergen, sin embargo, en no negar la veracidad de la corriente modernista, pues simplemente diferencian entre los nacionalismos y las naciones surgidas en la modernidad de fenómenos mucho más antiguos como las etnias (Smith) o los patriotismos (Llobera) (Álvarez Junco, 2017).

Al hilo de la corriente primordialista, también llamada perennialista, es de especial interés el reciente trabajo de la historiadora francesa Anne-Marie Thiesse (2018). Esta historiadora afirma que el germen de la formación de la nación había producido un desarrollo ambivalente de la misma. Por un lado, la nación moderna debía expandirse económicamente, como se ha comentado anteriormente. Pero, por otro lado, no debía abandonar su afán por establecer arraigos culturales homogéneos. Por ello, todas las naciones, buceando en textos nacionales a través de su literatura, justifican una unión nacional ancestral remota. Así, Thiesse (2018) afirma que: “el deber cívico de la nación (miembros y gobierno) hacia su literatura está en la base de las políticas culturales modernas” (p.123). Siendo así, podría decirse que cada nación juega por un lado con la idea de expansión económica transfronteriza, pero el poder de aquella no se olvida de convencer a la población sobre una idea épica de lo nacional, que se inserta en el colectivo a través de las obras literarias. En el caso español, como paradigma de la épica nacional, tendríamos el caso del *Cantar de mio Cid*.

Por último, y para remarcar el actual estado de la cuestión, debemos comentar que es muy probable que las vertientes que han explicado hasta ahora el nacionalismo y las naciones queden obsoletas si es que no lo ha hecho ya. Puede incluso que la tesis anterior de Thiesse no se pueda aplicar, *de facto*, en la actualidad, al menos en cierto sector de la población más globalizado y con menos arraigos nacionales. Decimos esto porque según Hobsbawm (1998, p.45; citado por Bauman, 2002, p.203): “otros elementos de la “nación””, refiriéndose a la lengua, pueden ser desestimados por la globalización, lo que queda patente observando el mundo conectado en el que vivimos, donde se necesita dominar

idiomas extranjeros para prosperar económica, y quizá académicamente, en nuestra propia nación.

Según Bauman (2002), apoyado en la anterior idea de Hobsbawm, la idea del estado-nación y el sentimiento arraigado durante los últimos siglos queda totalmente en evidencia a la luz de la nueva economía mundial; una economía capitalista en un marco de modernidad líquida donde los arraigos e identidades culturales pierden relevancia e incluso se entremezclan. La relación que se producía entre la nación, que antaño había asegurado protección al individuo mientras el individuo había “jurado” lealtad a la nación, en los tiempos actuales es casi inexistente; exceptuando las máximas de los populismos políticos de un diverso espectro ideológico.

### *2.1.2. La nación y el nacionalismo desde la perspectiva de la sociología*

Aunque muchos de los autores teóricos de la nación fueron sociólogos y filósofos además de historiadores, nos parece importante apuntar algunas posturas sociológicas que se hayan referido, de una forma u otra, a los términos que estamos estudiando con el fin de observarlos desde otra perspectiva.

Ha existido una corriente sociológica en Francia, con la proliferación de diversos autores, que han definido la sociología de la educación en el marco de la reproducción que el poder dominante es capaz de producir en los aprendices<sup>1</sup>, produciéndose una perpetuación de ideales y concepciones delimitadas que, en principio, interesa al Estado y a las clases dominantes. Bourdieu y Passeron (1995) se refieren a este hecho como una “violencia simbólica” (p.44), ejercida en este caso por la acción pedagógica (AP), es decir, por el docente, que sin saberlo actúa como un “bio-poder” (Foucault, 2007) de un Estado concreto en cuanto a la delimitación concreta y estratégica del contenido a impartir. En este sentido y en consonancia con estos autores, se puede deducir que el contenido curricular relativo a la idea de nación podría llegar a ser un contenido estratégico del Estado para perpetuar en los incipientes ciudadanos, nuestro alumnado, esa idea preconcebida de una identidad cultural compartida que se justifica en la pertenencia a un país, en este caso España. De ser así, las naciones se servirían de la acción pedagógica, y

---

<sup>1</sup> Véase la famosa viñeta “Las escuelas como fábricas”. En Tonucci, F. (1983). *Con ojos de niño*. Barcanova.

su consecuente autoridad pedagógica, para ejercer esa “violencia simbólica” de la cultura dominante hegemónica.

A colación de la “violencia simbólica”, tenemos otro tipo de violencia, en este caso la que se ejerce dentro de una comunidad y en el contexto de una nación, que está relacionada con las ideas de la cultura dominante. Se trata de una forma de violencia no explícita pero puesta en práctica a modo de “rito sacrificial”, en la que estos ritos, visibles concretamente cuando se deja fuera de la trama social a esclavos, prostitutas o prisioneros de guerra (antaño) o a extranjeros y adictos (hoy en día) funcionan como una estrategia de reafirmar y potenciar la memoria comunitaria frente a lo divergente. Esto ocurriría incluso a pesar de la mucha similitud que guardara el grupo desechado con el grupo social dominante, es decir, que pueden ser ciudadanos con la misma nacionalidad, pero no han sido socialmente aceptados sin habérselo nadie explicitado. Así, adquieren el rol que la sociedad les ha impuesto, impidiendo su integración. Esta teoría pertenece al historiador René Girard (citado por Bauman, 2002, pp.205-206).

Para Bauman (2005): “La identidad nacional concienzudamente construida por el Estado y sus organismos [...] tiene por objetivo el derecho de monopolio para trazar el límite entre el “nosotros” y el “ellos”” (p.53). Asimismo, Bauman (2002), en el contexto de “modernidad líquida”, añadiría a lo anterior que la individualización como conducta habitual, producida por la acción líquida de la modernidad, se convierte en una paradoja si tenemos en cuenta que la individualización emborrona la identidad comunitaria nacional. Esto nos lleva a su vez a pensar que, si bien ha existido una relación entre el individuo y la comunidad, la modernidad líquida actual está haciendo, paradójicamente, que prime la individualización, pues es el comportamiento natural individual derivado en las naciones posmodernas debido a unos vínculos sociales más frágiles que en épocas precedentes donde ya no está claramente definido la idea de “lo nacional” en comparación con la época moderna de las naciones. Así, se llega a la conclusión de que las identidades nacionales actuales, los estados posmodernos, son “comunidades de guardarrropa”, para nada similares a lo que hemos estado sosteniendo anteriormente. Las naciones posmodernas son naciones y apelan al sentimiento nacional de la ciudadanía en contadas ocasiones. A diferencia de los estados modernos y totalitarios, cuya lealtad y unidad estaba muy concretada, los ciudadanos de los estados posmodernos actúan como espectadores de un mero trampantojo ocasional de lo nacional. Así, tal como refleja

Bauman (2002): “Las comunidades de guardarropa necesitan un espectáculo que atraiga el mismo interés latente de diferentes individuos [...] y la ilusión de situación compartida que proporciona el espectáculo no dura mucho más que la excitación provocada por la representación” (p. 211).

## **2.2.La nación en el ámbito educativo**

En este apartado y sus derivados se intentará ofrecer una panorámica de lo que ha significado la nación en el ámbito educativo. Primero, hablaremos sobre la conformación de la identidad en el niño desde lo que nos aporta la psicología al respecto. Luego, pero dentro de este mismo apartado, nos centraremos en el caso español, ofreciendo una retrospectiva de lo que supuso la nación y la exaltación patriótica de la educación nacionalcatólica en el franquismo. Por último, revisaremos qué se menciona sobre la nación y la identidad en el currículo y en los libros de texto del tercer ciclo de la etapa primaria.

### *2.2.1. La dimensión psicológica de la identidad nacional: la importancia del contexto y la socialización en la conformación de identidades en el alumnado*

Según Delval (2007) se podría decir que el conocimiento primario de la sociedad es interiorizado paulatinamente por el niño a partir del inevitable proceso de socialización al que se ve sometido desde bien temprano, proceso que se agudiza y culmina a medida que avanza el sujeto en edad. Además, el individuo formaría parte de un “coro colectivo” (Moscovici, citado por Delval, 2007, p.17) en el que el alumno o el niño participa, quiera o no, puesto que no hay una opción de vida alternativa a la sociedad. De esta sutil manera, se puede afirmar que el contexto de socialización, familia y ambiente, serán decisivos en la conformación del conocimiento que el alumno va a tener sobre la sociedad y, derivadamente, sobre su propia identidad y papel en dicho ambiente social.

Según Yurén y Cruz (2019) los niños se apropian de unos valores sociales, comunitarios, desde el seno de la familia. Ello explicaría que el alumnado vaya ya al centro escolar con ideas preconcebidas, con un marco mental que está influenciado y determinado por factores ambientales, y estrechamente relacionados con el contexto próximo, el microsistema (Bronfenbrenner, 2002) donde se desarrolla primariamente nuestro alumnado. Desde aquí, el individuo ya está inmerso en una sopa de jugos sociales que

han ido arraigando en el niño a partir de su familia, y este contexto familiar a su vez ha estado influenciado por unos valores comunitarios legítimos, que han trascendido y que se irradian a la prole en su medio de desarrollo.

Por aportar detalles de la psicología más pura, es conveniente tomar la teoría vygotskiana. Según Vygotski (citado por Guitart y Saubich, 2013) “antes de la escolarización obligatoria formal los niños y niñas ya han adquirido un repertorio complejo y significativo de habilidades comunicativas y conceptos lingüísticos [...]” (p.193). Además, el autor ruso propone, a colación de lo anterior, que los niños, inmersos en el sistema educativo van a demandar conductas y aprendizajes culturales derivados de la cultura dominante, siendo así como se conformaría la idea de la identidad nacional de un individuo. Por otro lado, Guitart y Saubich (2013) defienden que aquellos alumnos cuya socialización se ha conformado en minorías étnicas van a estar en clara desventaja cuando se trata de comprender e interiorizar los ideales que la cultura dominante, nueva para ellos, pretende que acepten. Esto es debido a que este tipo de niños están hechos a unos ideales comunitarios, lingüísticos y conductuales arraigados en el ambiente familiar que chocan y se contraponen con las ideas culturales dominantes en el nuevo contexto escolar al que no han pertenecido desde el nacimiento.

En el ámbito de la conformación de identidad comunitaria, según Correa (2003) “el sujeto es construido social, política y culturalmente, pero, además, es necesario establecer los mecanismos de control simbólico que perpetúen su anclaje en esa etnia, en esa cultura [...]” (p.147). Además, el anterior autor añade que esa cultura o entorno social se relaciona directamente con la “identidad propia” del individuo de tal modo que todo lo negativo que acaezca a su nación, toda la “pérdida de su patrimonio se perciba como un empobrecimiento de su mismidad”. (Correa, 2003, pp.147-148)

Para concluir con este subapartado, podemos afirmar que el alumno pisará la escuela con un “*software* mental” influenciado por las ideas de su marco familiar. Y ese marco familiar ideológico podría haberse conformado a partir de la irrigación de ideas nacionales e identitarias que la cultura dominante, el poder, en cualesquiera de sus representaciones, ha extrapolado a la ciudadanía y a los padres de nuestro alumnado. Y es esto lo que hace difícil la integración o inclusión del alumnado de orígenes distintos y por lo que existe la multiculturalidad sin interculturalidad en la escuela. Para ratificar esto



último, solo habría que imaginarse a un alumno español, criado y socializado en España, en una escuela china.

*2.2.2. La nación como estándar de identidad cultural en la Educación Primaria: una visión retrospectiva al nacionalcatolicismo de la dictadura franquista*

La educación española durante el franquismo se sustentó en pilares como los valores católicos o la lealtad a la nación. En este contexto, nació la enseñanza basada en el nacionalcatolicismo. Según Boyd (2000): “el nacionalcatolicismo legitimaba el Estado autoritario como la forma de organización política mejor equipada para defender los intereses económicos y los valores religiosos y culturales asociados con el poder y la unidad nacionales” (pp.151-152). El nacionalcatolicismo empezó a forjarse y a tomar identidad propia desde la Dictadura de Primo de Rivera. Esto, poco a poco, fue permitiendo una manipulación de la historia, donde el discurso histórico nacionalcatólico que se adoptó excluía voluntariamente la otra España (Boyd, 2000, p.208).

Según Viñao (2014), la educación en el franquismo habría transitado por dos etapas bien diferenciadas, con sus respectivas subdivisiones, aunque todas superpuestas entre sí a modo de superación de la precedente. En este sentido podemos hablar de una primera etapa (desde 1936 hasta 1957) cuyo principal objetivo fue soterrar los valores abanderados por la educación de la II República por otro nuevo sistema educativo que sirviera al Nuevo Estado que Franco quería construir. Con ello, no solo se adquirió una dimensión de confesionalidad católica y la preferencia del español frente al bilingüismo, sino que además se eliminó cualquier autor, corriente, docente, libro o vestigio que tuviera alguna convergencia o unión con el republicanismo. A esto se le sumó fusilamientos de intelectuales y docentes con ánimo de establecer un aviso a navegantes en el sistema educativo español, que poco a poco se fue supeditando a la iglesia, a la exaltación de la nación y de la patria por encima de todo y a una “versión expurgada de la lengua y literatura española” (p.26). Hubo otra segunda etapa que abarcaría desde 1957 hasta 1975, y está caracterizada por un “desarrollismo tecnocrático” (p.27) donde, entre otros aspectos, se impulsaron planes de alfabetización y se implantaron medidas pedagógicas y didácticas con intentos de renovación ante la hecatombe de la etapa precedente.

Viñao (2004) afirma que en la educación nacionalcatólica el contenido científico y la transposición didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje no era lo realmente

importante, sino que lo era más el ser un buen español. El autor se refiere a esta cuestión afirmando que “se implantó en la enseñanza un totalitarismo nacionalista y patriótico [...] que culminaba con el culto carismático al caudillo” (p.60).

Más allá de la literatura escrita en sí, podría ser de gran pertinencia indicar los testimonios de los protagonistas, producidos a través de la ficción cinematográfica, como atisbo de aquella época. En la película *Los girasoles ciegos* (2008), dirigida por José Luís Cuerda, y basada a su vez en la obra literaria *Los girasoles ciegos* (2004), novela histórica de Alberto Méndez, podemos observar varias escenas escolares pertenecientes a la primera etapa de la educación franquista que antes se comentó. Entre el minuto 16 y 17 del filme, se puede observar cómo el Hermano Salvador (uno de los protagonistas), mientras se oye de fondo a un grupo de niños recitar la tabla del cinco como si de un cántico militar se tratara, replica a su alumnado: “[...] Pero lo que más importa a fin de cuentas es formarse como personas. O sea, como cristianos y como españoles”. En relación con esto, Boyd (2000), a colación de lo que dice el personaje de la película sostiene que “la educación no solo debía instruir, sino que también debía formar” (p. 209). De este modo, no era un objetivo del franquismo crear a ciudadanos críticos y mentalmente rigurosos, sino que hacía valer el dogma de fe nacional y católico en la tarea de la subordinación a la patria.

Volviendo por última vez a la película, es remarcable lo que acontece entre el minuto 29 y 30. El claustro aparece en escena con decenas de niños alineados que realizaban el saludo fascista y cantaban el “Cara al sol”. La finalización del “Cara al sol” va precedido, antes de entrar a las aulas, de gritos y cánticos que exaltan la nación y a Franco como: “España, una”; “España, grande”; “España, libre”; “Viva Franco, viva” y “Arriba España, arriba”. Así, la construcción del sujeto político en el franquismo estaba bien delimitada desde la infancia.

Otro testimonio audiovisual de la educación franquista, más allá de la ficción de una película, lo encontramos por ejemplo en un documental realizado por DMAX España llamado *Franco: la vida del dictador a color*. El canal de YouTube de dicho canal de televisión tiene subido a la red un testimonio videográfico llamado *Así era la educación durante la dictadura franquista / Franco. La vida del dictador en color*, donde algunos personajes famosos españoles aparecen para contar cómo vivieron su Educación Primaria y Secundaria en el franquismo. Los protagonistas relatan que tenían libros de texto donde

se hacía distinción de rasgos entre razas; que el día 12 de octubre fue rebautizado como el “día de la raza”; o que tenían una asignatura llamada “formación del espíritu nacional”. Los protagonistas y testigos aseguran que la educación en el franquismo “formaba a personas sin espíritu crítico”.

La Educación franquista fue evolucionando con el tiempo, en parte debido a las preocupantes tasas de alfabetización y la aparición de nuevas coyunturas políticas y sociales. Por ello, en el final del franquismo se adoptó una nueva forma de educación, que se fue desarrollando a partir de nuevas teorías educativas y que permitió la desaparición del nacionalcatolicismo que, con la muerte del dictador y la transición democrática, ocasionó una nueva concepción de la identidad nacional española que iba más en consonancia con la época que se vivía (Boyd, 2000).

### *2.2.3. La nación y la identidad en el currículo y en los libros de texto*

Si bien no todos los centros educativos en Andalucía hacen uso del libro de texto, todavía es un recurso docente muy utilizado. Por ello, vemos conveniente realizar un análisis de tipo predominantemente cualitativo, que se basará en la búsqueda de apartados, contenidos, anexos o epígrafes, tanto del currículo estatal y de Andalucía como de los libros de textos, que tengan que ver con la identidad cultural, la nación o la diversidad cultural; para que nos puedan servir para fundamentar posteriormente la propuesta de actuación.

Es pertinente antes remarcar lo que supone el análisis cualitativo de datos, propio de los estudios sociales. “Por análisis de datos cualitativos se entiende el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones” (Spradley, 1980, p.70. Citado por Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005).

Las leyes educativas analizadas han sido la estatal y la autonómica, por las que se desarrolla el currículo para la etapa de Educación Primaria. En cuanto a los libros de textos analizados, físicos o digitales, es conveniente remarcar que su análisis ha sido posible gracias a la gentileza del CEIP Vista Alegre, centro en el que realicé el Practicum II y en el que se contextualizará la propuesta didáctica posterior. Las editoriales analizadas han sido Anaya y Santillana. Además, cabe recordar que las áreas en la que

hemos centrado este proceso de análisis han sido: Ciencias sociales, Valores sociales y cívicos, y Educación para la ciudadanía, referidas al tercer ciclo de primaria (5º y 6º). Todas estas áreas mencionadas comparten contenidos referidos a la sociedad, a la nación, a la diversidad cultural y a la identidad de una forma u otra.

En primer lugar, se hará una revisión por el currículo estatal y andaluz, dentro siempre de las áreas citadas. En segundo lugar, se analizarán los libros de texto del tercer ciclo de dichas áreas. En los dos casos anteriores, se incluirán, a modo de puntos objetivos, algunos apartados convenientes siempre que sean referidos a nación, identidad y diversidad cultural, contenidos centrales de este TFG. Finalmente, analizaremos los datos recogidos en este apartado y extraeremos las conclusiones oportunas al respecto.

### ***Elementos extraídos del currículo estatal:***

En el Real decreto 126/214, por el que se recoge el currículo básico de la Educación Primaria, se observan los siguientes apartados:

- En la página 19377 del BOE, dentro de los estándares de aprendizaje del bloque 4 de contenidos del área de Ciencias sociales “Las huellas del tiempo”, se especifica: “5.2. *Aprecia la herencia cultural a escala local, nacional y europea como riqueza compartida que hay que conocer, preservar y cuidar.*”
- En la página 19415 del BOE, dentro del área de “Valores sociales y cívicos”, se recoge que “*Los Valores sociales y cívicos tienen una valía fundamental para las personas en una sociedad democrática [...] para fortalecer la convivencia, de acuerdo a valores cívicos, socialmente reconocidos.*”
- En la página 19419 del BOE, englobado dentro del criterio de evaluación número 8 para el área de “Valores sociales y cívicos” se recoge: “8. *Conocer [...] el significado de los símbolos nacionales, la Bandera, el Escudo de España y el Himno nacional como elementos comunes de la Nación española y el conjunto de los españoles.*”. Esto vuelve a aparecer en la Orden de 17 de marzo de 2015 del currículo de Educación Primaria en Andalucía, dentro del criterio de evaluación de etapa número 34 del área dentro del mapa de desempeño del área de Valores sociales y cívicos.

### ***Elementos extraídos del currículo andaluz***

En la Orden de 17 de marzo de 2015 y el Anexo I: Áreas (BOJA número 60 del 27 de marzo de 2015), por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, se observan los siguientes apartados:

- En el apartado 4 del *Artículo 3. Principios para el desarrollo del currículo*, se recoge: *“Concienciación sobre los temas y problemas que afectan a todas las personas en mundo globalizado, [...] el racismo, la emigración y la desigualdad entre las personas, pueblos y naciones [...].”*
- En el criterio de evaluación 3.10 del área de valores cívicos y sociales se expone: *“CE.3.10. Construir y aplicar valores personales propios [...] en base a la valoración del sistema democrático y reconocer los símbolos de identidad nacional y autonómica como identificativos de nuestra sociedad.”*
- En el bloque de contenidos 3 (3.1) “Vivir en sociedad” del área de Ciencias sociales, para el tercer ciclo, se menciona: *“Los símbolos del estado español y de Andalucía. Además, aparece “La Unión Europea: composición, fines y ventajas de formar parte de ella.”*
- Dentro de los objetivos generales del área de Ciencias sociales: *O.CS.7. Comprender, valorar y disfrutar las diferentes manifestaciones culturales y lingüísticas de nuestra comunidad autónoma, así como de España y la Unión Europea [...].”*
- Dentro de los objetivos generales del área de Ciencias sociales: *O.CS.9. Descubrir y construir la propia identidad histórica, social y cultural a través de hechos relevantes de la historia de Andalucía y España en los diferentes periodos y etapas históricas [...].*

### ***Elementos extraídos de libros de texto de primaria del tercer ciclo***

- En el libro de texto de Ciudadanía para el tercer ciclo de Anaya (Mateos et al., 2009, p.78), aparece: *“Las comunidades autónomas [...] han ido generando [...] unos símbolos, usos y costumbres que la han hecho caracterizarse por su lengua, su folclore [...] residiendo en ella su sentimiento de identidad.”* Más adelante se indica que *“Además, hay otros símbolos, como los himnos y las banderas autonómicas [...].”* En la página 120 aparece, dentro de las competencias que

debe adquirir el alumnado, y al ser un libro de propuesta didáctica para el docente, lo siguiente: “[...] *Tomar conciencia de la necesidad de conocer y apreciar al Estado español, y valorar la importancia que tiene en la propia identidad personal la pertenencia al mismo.*”

- Dentro del libro de Anaya para 5º de Primaria del área de Ciencias sociales, (Benítez et al., 2019a, p.54), es muy curioso cómo se empieza el tema 3 “*La población de España y Europa*”. La unidad comienza con una historieta que inicia así: “*Hace unos años que Shun llegó a España. Desde entonces, su familia ha aumentado*”. Se habla de la presencia de la cultura china en España.

Llama la atención el discurso más imparcial y aséptico que se hace en el libro de 6º de primaria de Ciencias sociales de Anaya (Benítez et al., 2019b, p.79) respecto al contenido del primer libro comentado, donde se menciona al respecto de los símbolos españoles que: “*los símbolos del Estado español son su bandera, su escudo y su himno.*”. No se hace referencia en este caso a que hay que apreciarlo y valorarlo, como se indica en el currículum.

En el libro de texto de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos para 5º de primaria (Martínez, Lucena y Romo, 2019, pp.72-81), se aportan datos interesantes relativos a la nación española y a la comunidad andaluza en cuanto a su simbología e identidad. Por ejemplo:

- En la página 75 se dice que “*la constitución española permite y promueve la libertad para que cada cuál pueda vivir como prefiera*”, pero también señala “*algunos principios que debemos tener en común, que nos distingan y permitan reconocernos como españoles y como españolas*”. En la misma página, se dice que “*La unidad del Estado se refleja en que compartimos algunos símbolos, entre los que destacan [...] el escudo, la bandera y el himno nacional*”.
- En la página 76 del libro, dentro del apartado Unidad y diversidad, se expone que “*vivimos en común, nos parecemos, pero eso tampoco quiere decir que seamos exactamente iguales*”.
- En la página 77, se recoge en “*Los símbolos de Andalucía*” que “*De forma muy similar a lo que ocurre con España, también Andalucía tiene su propia bandera, su escudo y su himno*”.

- En la página 79, el libro recoge información sobre Andalucía y el pueblo gitano. Y se dice que *“Entre los objetivos que se propone el estatuto de autonomía de Andalucía está la plena integración de las minorías, en particular de la comunidad gitana”*.
- En la página 80, se menciona: *“[...] Cada persona quiere ser reconocida y respetada como un ser humano diferente a los demás, parecido pero distinto [...]. Por otro lado, es cierto que pertenecemos a grupos y que compartimos [...] algunas señas de identidad [...] aunque nos parecemos, no somos iguales a nadie*
- Por último, en la página 80 se menciona que *“Andalucía es una sociedad multicultural”* y que *“Las personas nos desarrollamos en un ambiente determinado [...]. Primero la familia; luego, la escuela, las amistades, la localidad, la comunidad autónoma, España, La Unión Europea y, finalmente, la humanidad.*

***Observación, análisis y discusión de los datos anteriormente expuestos del currículo estatal y autonómico y de los libros de texto***

Que el currículo y los libros de texto de primaria están jugando a la ambigüedad en cuanto a la identidad y a la nación es algo que se ha hecho constatable simplemente leyendo a vuelapluma cada apartado expuesto y comparándolo con otro. Lo veremos a continuación.

Por un lado, se expone que el alumnado debe valorar el himno, la bandera de España y los rasgos culturales propios de Andalucía y a la vez se afirma que hay que valorar ser miembros de la Unión Europea. También, es curioso cómo el currículo andaluz no pierde de vista nunca la cuestión nacional y la identidad europea, jugando en una balanza de correspondencia con una identidad tripartita. A este respecto, García y Merchán (2013) argumentan que *“el currículum andaluz [...] tiene un sesgo más bien orientado hacia lo andaluz considerado como entorno regional, y no como nacionalidad”* (p.116).

Por otro lado, es muy difícil tener tolerancia y creerse la escuela inclusiva e intercultural si se obvia otras identidades culturales, pues nada se menciona sobre ellas y solamente se hace referencia, a lo sumo, a *“comprender, valorar y disfrutar las diferentes manifestaciones culturales y lingüísticas de nuestra comunidad autónoma, así como de*

España y la Unión Europa”, obviando y dejando fuera, así, a toda una población de etnia gitana, magrebí, sudamericana y de Europa oriental que actualmente está presente en las escuelas españolas y andaluzas. Además, es difícil aceptar algunas contradicciones como las que aparecen en Mateos et al. (2009): “apreciar al Estado español, y valorar la importancia que tiene en la propia identidad personal la pertenencia al mismo” (p. 78).

Si tenemos en cuenta que España tuvo en el curso 2018-2019 casi 800.000 alumnos extranjeros de enseñanza no universitaria matriculados y repartidos por las escuelas españolas (Sanmartín, 2019), podemos afirmar que el currículo y algunos libros de texto (no todos ciertamente) podría estar dejando fuera a estos alumnos. ¿Deben estos niños valorar y apreciar el himno de España realmente, tal y como el currículo establece? ¿Qué identidad nacional tienen esos niños? ¿Es ese niño o niña español o española? Preguntas incontestables que suponen una realidad educativa, un reto para el profesorado y un pulso a los legisladores y tecnócratas que redactan los currículos.

Según Leiva (2011) la pretensión de alcanzar una escuela que acepte verdaderamente la interculturalidad debe pasar por el filtro del hecho de conseguir un currículo que se desvincule del arcaico afán de estandarizar un pensamiento único y simultáneo en todo el alumnado al que ha ayudado históricamente el libro de texto. Y lo cierto es que, si prestamos atención a ciertos contenidos, y los observamos bajo una perspectiva crítica, podemos darnos cuenta de que los libros de texto de Andalucía, al menos algunos de los analizados, pretenden inculcar cierta identidad forzada o al menos un apego hacia lo nacional y autonómico.

Como hemos expuesto anteriormente, podemos afirmar que, efectivamente, los Estados siguen promoviendo, a través de las áreas sociales, esa perpetuación de la identidad nacional y cultural, a lo que contribuimos, sin saberlo, los docentes de primaria, que estamos validados para legitimar e impartir un contenido de lo nacional y que al menos en las áreas sociales estamos sirviendo al Estado para ejercer esa “violencia simbólica” que Bourdieu y Passeron (1995) habían descubierto. Si verdaderamente tenemos que atender al currículo al pie de la letra, y a los libros de texto de Andalucía, el margen de actuación del docente es tan limitado, que, en algunos momentos, dentro de las áreas sociales, estaríamos promulgando una serie de contenidos nacionales que sirven para la



perpetuación de lo nacional, dejando fuera y desestimando la realidad social y a cientos de miles de alumnos extranjeros.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos contestar a una de las preguntas que se reflejaban en la descripción de la línea del presente TFG, que era qué tipo de sujeto político forma una nación. Con todo lo que hemos estado viendo, tanto en el marco teórico, curricular, y psicológico, está claro que el sujeto político que interesa al Estado, y que de hecho lo forma de una manera u otra, es un ciudadano apegado a una identidad nacional y que se identifica con su comunidad autónoma. No obstante, lo cierto es que solamente se ha observado el currículo andaluz aparte del estatal, pero hubiera sido interesante seguir completando la respuesta a esta pregunta analizando el currículo catalán o vasco.

Por suerte, los futuros maestros y maestras tenemos otras formas de proceder en cuanto a la didáctica de la nación y la identidad nacional, como se apuntará en la propuesta didáctica, igualmente respaldada por la legislación, pero cambiando el enfoque de la óptica y administrando cierta dosis de contemporaneidad, dinamismo y realidad.

### **2.3.El abordaje didáctico de los contenidos sociales relacionados con la nación y la identidad**

Hemos ya reflejado en el trabajo, a partir de lo investigado por diversos estudiosos del tema, cómo los Estados-nación deben adquirir una nueva morfología en cuanto a su proceder didáctico de lo identitario. Y es que, según una noticia publicada en el periódico *El Mundo* (Sanmartín, 2019), en las aulas españolas, a fecha de 2019, había casi 800.000 alumnos extranjeros de escolaridad no universitaria procedentes principalmente, y por orden de afluencia, de Marruecos, Rumanía y China. Ante este panorama, es de especial interés el preguntarnos y reflexionar, en este último punto del marco teórico del trabajo, sobre cómo abordar y tratar los contenidos sociales de nación e identidad relativos a las áreas de Ciencias sociales, Educación para la ciudadanía y Valores sociales y cívicos. Por si fuera poco, el panorama actual en el que nos encontramos nos pone muy fácil el investigar sobre esta cuestión, sobre todo a tenor de los últimos acontecimientos migratorios y crisis humanitaria en África o en la Franja de Gaza.

[...] No basta con demostrar que son insostenibles las perspectivas nacionalistas para formar personas, sino que tenemos el compromiso de contribuir a desplegar un

concepto de pasado adecuado a la nueva realidad mundial, global, multicultural, supranacional, interétnica, mestiza [...]. (Pérez et al., 2000, p.15).

Los docentes de primaria debemos atender a esta nueva situación con talante y decisión, fundamentando toda nuestra actuación en una metodología y didáctica constructivista, en los valores democráticos, y en una pretensión de lograr una escuela inclusiva e intercultural dentro de un ambiente global que debe ir respaldado por el uso de las tecnologías. Es lo que nos exige este nuevo escenario en el que nos tocará practicar la docencia.

### *2.3.1. Cómo enseñar la nación dentro del contexto de escuela inclusiva en el marco de un ambiente socio-comunicativo global e intercultural*

Para Leiva (2011) la escuela es un escenario idóneo para el desarrollo práctico y real de la interculturalidad. Además, esta pretensión no quedaría solamente enmarcada en el ámbito escolar si no que la idea es, a través de propuestas didácticas adecuadas, extrapolar la interculturalidad a la vida extraescolar del alumnado, que podrá ir traducéndose, a medida que el sujeto crezca, en una disminución de las conductas xenófobas y racistas tan en boga hoy en día. Además, la interculturalidad no implica solo conocer otras culturas, sino que lo que nos interesa educativamente es hacernos eco de esa diversidad, que puede ser observada a través de recursos educativos o en el propio centro escolar, para crear un clima de convivencia, aprendizaje y enriquecimiento mutuo entre realidades culturales distintas. Así, haremos de las escuelas “espacios vivos de humanidad” (Leiva, 2001, p.12).

### *2.3.2. Las TIC como metodología educativa*

Las tecnologías de información y comunicación se convierten en dispositivos facilitadores y articuladores de muchas de las tareas que debe llevar a cabo un profesional del siglo XXI. Un uso estratégico y a la vez crítico de las TIC, así como del conocimiento, ha de perfilarse como un eje transversal en los proyectos educativos de nuestros días. (Cobo, 2009, p.299)

La sociedad está cambiando. O, a decir verdad, puede que ya haya cambiado. Este cambio de paradigma de lo analógico a lo digital; de lo presencial a lo virtual, se ha potenciado debido a la crisis sanitaria del covid-19. La educación y su sistema, que no es un ente

aparte, ha necesitado proseguir con la enseñanza en un contexto no físico, sino virtual. Este cambio de paradigma se sustenta en la idea de la necesidad de un aprendizaje ubicuo (Burbules, 2014), donde el docente y la escuela ya no son los únicos elementos primordiales en torno a los cuáles aprende un alumno, sino que el niño aprende en cualquier contexto social gracias a las pantallas y ya no es necesaria esa “presencialidad” y ese proceder decimonónico “maestrocentrista” en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las TIC han abierto un nuevo marco de actuación, donde el conectivismo (idea de Siemens), la ubicuidad (idea de Burbules), los *MOOCs* (cursos a través de la web), el U-Learning, el *flipped classroom*, las WebQuest (idea de Bernie Dodge) o las redes sociales podrían ser la consecuencia de una nueva realidad, una “modernidad líquida” cambiante, no sujeta a ninguna certeza. En el ámbito educativo, esto responde a una necesidad de hacer atractivo el proceso de enseñanza y aprendizaje para convencer a nuestro alumnado ante un presente efímero y caduco. En este sentido el cinefórum, como recurso TIC, podría dar respuesta a dos apartados fundamentales para lo que nos atañe en este trabajo: en primer lugar justificarse como una metodología dinámica y significativa como demanda del alumnado; y en segundo lugar estaría el hecho de dotar al complejo contenido de las naciones y las identidades culturales de un ambiente audiovisual, lúdico, que podría ser excusa para iniciar al alumnado en la apreciación del cine y lo audiovisual a partir de las enseñanzas que nos trasmitan las películas en el aula contando con la oportuna ayuda y guía del docente.

Asimismo, las mismas leyes educativas antes analizadas contemplan aspectos referidos a las TIC, en cuanto a sus ventajas educativas para conocer el medio, tal y como se expresa en un sinfín de apartados tanto en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero como en la Orden de 17 de marzo de 2015. Las TIC se hacen patentes dentro de la competencia digital (CD) de diferentes áreas curriculares, así como en distintos puntos de los estándares de aprendizaje, por lo que se podría decir que los currículos oficiales sitúan a las TIC como una herramienta válida, transversal y versátil que juega a favor del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo además una excelente alternativa, atractiva y dinámica, frente a enfoques educativos más tradicionales.

### 2.3.3. *El cinefórum como recurso didáctico*

El cinefórum es una actividad grupal en la que, a partir del lenguaje cinematográfico o el cine, y a través de una dinámica interactiva o de comunicación entre sus participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de unas realidades y actitudes latentes en el grupo o proyectadas en la sociedad. (González Lucini; citado por Amar, 2009, p. 177).

El cinefórum se ha erigido como uno de los recursos educativos más significativos para el alumnado. Teniendo en cuenta el consumo actual de lo multimedia, el cinefórum sería un gran aliado para el docente, pues si no se puede derrotar al enemigo, hay que unirse a él. Pero más allá de ese arcaico parecer en cuanto al uso de la tecnología en la educación, el alumnado precisa de estos recursos innovadores, dinámicos y atractivos. El cinefórum, con la explosión de emergencia de plataformas audiovisuales y de contenidos, es un recurso capaz, e incluso una metodología para tener en cuenta en la educación.

Por otro lado, y hablando ya de cine en la escuela, es conveniente apuntar lo que es el cine en el ámbito educativo para Sell, Martínez y Loscertales (2014). Afirman que el cine es como “un espejo de la realidad”, siendo un excelente recurso educativo por su carácter contemporáneo, popular y, sobre todo, porque permite ver, de forma condensada, el pensamiento y discursos presentes en la sociedad a partir del cuál generar esa intervención didáctica. Además, las películas se convierten en “espejos de su tiempo” que proporcionan ideas en torno a las cuales reorganizar la propia realidad y la identidad.

Asimismo, y como punto a favor del cine en la escuela, Breu y Ambròs (2011) indican que no es necesario que se tenga que visualizar la película completamente, y está a criterio del docente el adelantar, recortar, pausar o modificar la pieza cinematográfica para que se adapte a las circunstancias y necesidades de su clase. Además, según los autores anteriores, y mencionando otra virtud del cine en el panorama educativo, “el cine potencia la reflexión, sensibiliza, hace tomar posiciones, formarse opiniones sobre una historia de vida, como si fuese una escuela de realidades...” (p.13).

La actividad de cinefórum, ya enmarcada dentro del contexto educativo del aula de primaria, podría tener diferentes fases (tomado de Amar, 2009, pp.183-188), a saber:

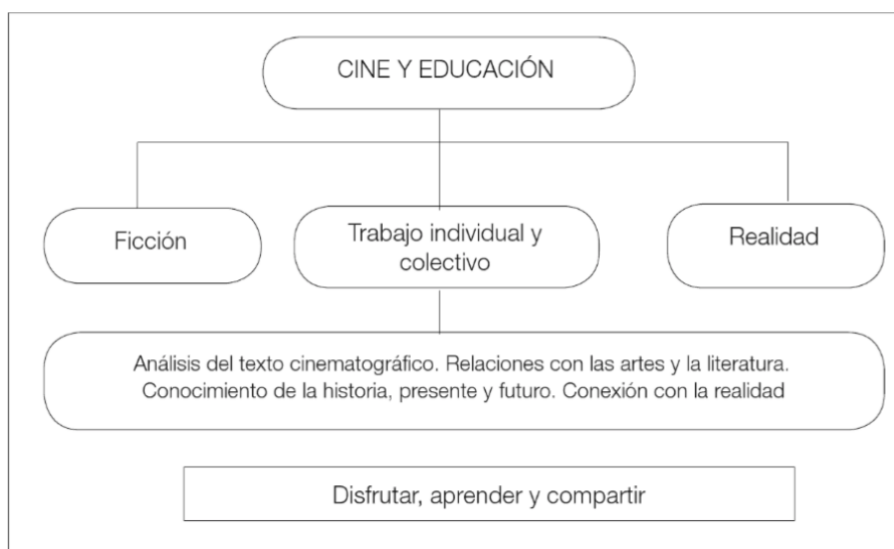
- Fase de preactividad: es la fase en la que el docente es el protagonista. Debe tener en cuenta el alumnado al que va dirigida la película, además de tener en cuenta la metodología del centro y las instalaciones. Además, debe prever el contexto de la actividad y diseñar el material didáctico necesario. También es conveniente elegir, por supuesto, una película acorde a los objetivos propuestos.
- Fase de actividad: desarrollo del cinefórum en horario lectivo. Presentación de la película ofreciendo el contexto, brevemente la trama, enfocando la atención hacia lo que nos interesa principalmente: las identidades culturales, el proceso de formación de naciones, las conductas racistas, la diversidad cultural, etc. Además, debería haber un breve coloquio para establecer un contexto y unas ideas previas como base de un enfoque metodológico social y constructivista.
- Fase de postactividad: supone el complemento de la proyección. En nuestro caso particular, optaremos por la realización de un debate posterior, la redacción de unas preguntas de actividades que se centren en la película y la realización de una exposición grupal. Además, se analizará personajes y secuencias destacadas y se establecerá un aula virtual donde el alumnado pueda obtener más información, que se hará patente a través del recurso Padlet<sup>2</sup> que presentaremos más adelante.

---

<sup>2</sup> [Padlet](#) es una empresa emergente que cuenta con una plataforma web de recursos educativos en la nube digital, la cual sirve para, entre otros muchos usos, establecer un repositorio de contenidos dirigido al alumnado. La idea es que funcione como aula 24 horas, justificando el aprendizaje ubicuo y sirviendo, además de como recurso didáctico, como estrategia para atender la diversidad.

## Gráfico 1

### *Relación y direccionalidad del aprendizaje entre el cine y la escuela*



Fuente: tomado de Amar (2009, p.85)

### 3. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO

El nuevo panorama educativo, influenciado por una sociedad globalizada en un ambiente interrelacional global, pone en valor y en justificación una nueva didáctica de los contenidos sociales relacionados con la idea de nación y de identidad. Las nuevas coyunturas que vivimos hacen que las aulas de primaria estén conformadas por individuos oriundos de distintas partes del mundo, por lo que podemos adelantar que la identidad nacional homogénea no tendría mucho sentido ni practicidad en la actualidad. A este respecto Rozas (2010) afirma que es necesario el “crear una perspectiva donde las naciones sean consideradas como un constructo inacabado, como procesos abiertos de construcción de identidad colectiva [...]” (p.164). A raíz de ello, es imperativo la creación de perspectivas políticas y educativas que tengan presente la interculturalidad con el fin de poder ejercer, sobre todo el alumnado, una suerte de conciencia cultural dinamizada a partir de la interiorización de procesos de socialización inmersos en un ambiente plural, multiétnico y humanamente abierto.

Aún en pleno siglo XXI la anterior máxima está todavía en discusión, pues aún quedan reductos políticos que siguen considerando a la educación como la encargada de inocular estándares nacionales (Rozas, 2010). Para comprobar esto, solo habría que retroceder al apartado 2.2.3 de este trabajo para ver los ejemplos concretos y literales que dan fe de

esta pretensión de promulgación de una cultura dominante en la educación a través de diferentes mecanismos y por medio de diversas herramientas.

Para apoyar aún más lo que se argumenta, sería conveniente hacernos eco de una noticia reciente recogida en el diario *El País*. La comunidad de Murcia quería aprobar que en las aulas de primaria se establezca el retrato del rey Felipe VI, así como la escucha del himno nacional de España todas las mañanas. Finalmente se ha aprobado una versión modificada de lo anterior, que es escuchar el himno de España en ocasiones relevantes y actos que lo precisen (Vázquez, 2021).

La justificación del valor del estudio se basa en esta última premisa, en la necesidad de tratar al contenido nacional, a la nación española y la comunidad andaluza con un matiz más diversificado, abierto e intercultural que el que tiene actualmente. Estando de acuerdo con Rozas (2010), se concluye que sería oportuno que la enseñanza y la educación formen a alumnos, a futuros ciudadanos, críticos, responsables y autónomos con el fin de que puedan conformarse sus propias ideas de los hechos sin que se adultere por el camino de la socialización cultural. Y esta justamente es la meta que se pretende conseguir con este trabajo: acercarnos a una nueva concepción didáctica de la nación con el fin de que el alumno pueda situarse y formarse críticamente en torno a este elemento social cada vez menos homogéneo, engrandeciendo así su apertura de miras y, si se puede, consiguiendo que obre a partir de la racionalidad, la tolerancia, el respeto y la empatía en su vida extraescolar. Si así fuera, el docente habría cumplido con su cometido.

Para acabar, sería provechoso abordar más a fondo la cuestión de la utilización de las áreas sociales de los currículos educativos. A este respecto, Pagès (2002) refleja que:

La nación, la patria, ha constituido el referente obligado de la enseñanza de la historia. Su finalidad ha sido, y sigue siendo, formar “buenos” ciudadanos y ciudadanas de cada país, como si por el hecho de haber nacido en un determinado lugar fuera garantía de vivir en el mejor de los mundos posibles. (p.257)

Además, Pagès (2002) añade, muy relacionado con lo que comentamos, que el currículo de ciencias sociales ha estado históricamente ligado a las ideologías dominantes con el propósito de crear una conciencia de identidad y pertenencia que ha soterrado la

posibilidad de interiorizar o conformar nuestra particular perspectiva de la realidad circundante desde el aprendizaje de contenidos sociales e históricos.

La importancia del presente trabajo radica en la necesidad de modernizar la cuestión de la nación y las identidades en el aula de primaria dentro de las áreas sociales, contribuyendo a la formación de un alumnado crítico, que pueda observar distintos puntos de vista de su realidad a partir de las realidades sociales que se trabajen. A la luz de los nuevos avances tecnológicos y las naciones, donde se desdibuja el anticuado concepto de lo nacional, sería pertinente intervenir pedagógicamente en este sentido, aportando una armoniosa transposición didáctica de los contenidos con la ayuda de un recurso tan atractivo como el cinefórum en particular y el uso de las TIC en general.

#### **4. OBJETIVOS DEL TRABAJO**

- Indagar sobre el uso específico de las TIC en el aula para abordar el contenido de nación e identidad con el fin de dotarlos de mayor contemporaneidad.
- Implementar el Cinefórum como recurso educativo central de la propuesta didáctica posterior, donde se abordarán contenidos relativos a nación, identidad y diversidad cultural.
- Analizar películas (cortometrajes y largometrajes) que contengan contenidos relacionados con la identidad cultural, la nación y la interculturalidad, extrayendo su posibilidad y ventajas educativas.
- Trabajar contenidos sociales relacionados con la nación y la identidad cultural desde la interdisciplinariedad de las áreas y las TIC.
- Realizar una unidad didáctica transversal entre las áreas de Ciencias sociales, Educación para la Ciudadanía y Valores sociales y cívicos que contemple la interculturalidad, la divergencia y las distintas identidades nacionales partiendo desde el Cinefórum y con aplicación en un alumnado de 6º de primaria.
- Conseguir intervenir objetivamente, a través de la transposición didáctica, en las ideas preconcebidas del alumnado sobre fenómenos sociales con el fin de que pueda conformarse unas identidades construidas a partir de otras realidades.



## 5. DISEÑO METODOLÓGICO

Este apartado del trabajo incluye las fases en las que se dividirá la búsqueda y elaboración de los recursos y acciones que se pondrán en práctica en la unidad didáctica posterior. Es preciso añadir desde este momento que el orden de los anexos atiende al orden de aparición en la unidad didáctica.

De forma específica la propuesta didáctica de cinefórum, que se desarrollará y presentará en su correspondiente apartado, tendrá en cuenta dos elementos fundamentales usados como marco teórico principal:

- Las tres fases de la actividad de cinefórum en el ámbito educativo propuestas por Amar (2009, pp.183-188). Estas fases serán las que estableceremos en este apartado del trabajo.
- Las indicaciones de Breu y Ambròs (2011, p.17-18) basadas en el modelo de CinEscola para el cinefórum para trabajar convenientemente las películas en un cinefórum escolar.

### 5.1.Fase de Preactividad

#### Justificación y criterios de selección de plataformas de *streaming*

El título de este epígrafe ya es una declaración de intenciones. Todas las películas van a ser seleccionadas de plataformas de *streaming* (contenido audiovisual bajo demanda) en la red; puesto que las películas físicas, DVD o Blu-ray, no son solo menos rentables económicamente, sino que están obsoletas y son menos prácticas para llevarlas al contexto educativo. Pese a que se elegirán plataformas de pago mensual, el balance costo-beneficio estaría siempre a favor del beneficio por tres factores principales que jugarán en favor del acto didáctico: productividad, versatilidad y disponibilidad.

Las plataformas de vídeo donde realizaremos la búsqueda de las películas deberían tener los siguientes requisitos:

- Plataformas que tengan posibilidad de usarse en distintos dispositivos (ordenadores, móviles y tabletas).
- Plataformas que tengan una sección específica de películas infantiles.

- Plataformas que sean económicamente accesibles.
- Plataformas que incluyan la posibilidad de compartir el pago con otras personas.
- Plataformas que tengan la opción de poner o quitar subtítulos y/o de cambiar el idioma.
- Plataformas que incluyan la posibilidad de pausar, retroceder y adelantar el filme.
- Plataformas que ofrezcan suficiente información y contexto de la película en cuestión.
- Plataformas que cuenten con un holgado catálogo de películas y contenido audiovisual en general.

Habiendo sido testigo de los escasos recursos de los colegios, la idea es que el profesorado de un centro en cuestión, que quiera llevar a cabo el proyecto de cinefórum, se ponga de acuerdo para compartir el gasto mensual y también para acordar los criterios que van a seguir. Se podría, incluso, sobre todo cuando concluya el riesgo de contagio por covid-19, realizar una actividad de cinefórum entre distintos cursos y clases a la misma vez.

#### *Plataformas elegidas*

- [Netflix](#)
- [Amazon Prime Video](#)
- [Disney Plus](#)
- [YouTube](#)

#### **Justificación y criterios de selección de películas**

Del mismo modo que con la selección de las plataformas audiovisuales donde sustentaremos la práctica del cinefórum, no es menos importante el hecho de establecer unos criterios claros con el fin de encontrar las mejores películas con las que trabajar. Los criterios de selección de películas (inspirados en los que proponen Breu y Ambròs, 2011) son los siguientes:

- Películas que incluyan valores socialmente aceptados, éticos y tolerantes con la diversidad cultural y la divergencia o bien que presenten todo lo contrario para abordarlo y contrastarlo en el aula.

- Películas que presenten contenido específico sobre la nación y su formación, la identidad, y que tenga relación con el contenido de las áreas curriculares sociales.
- Películas que muestren otras identidades culturales diferentes a la nuestra con el fin de poder trabajar a partir de ellas los contenidos centrales de la unidad didáctica.
- Películas de animación y de no animación, siempre que incorporen contenidos de los que versa este TFG dentro de las áreas de Ciencias sociales, Educación para la ciudadanía y Valores sociales y cívicos.
- Películas que tengan algún aspecto susceptible de ser presentado al alumnado por su pertinencia en cuanto a nuestra temática.
- Películas accesibles y fáciles de conseguir.
- Películas atractivas, entretenidas y recientes.

Es conveniente seleccionar de forma rigurosa la película, definir los objetivos didácticos que se pretende conseguir, adecuarla al nivel del alumnado, realizar un cinefórum riguroso y bien estructurado y que el uso de la película no se convierta en un mero pasar el tiempo en clase. (Pereira Domínguez, 2010; citado por Buitrago y Pereira, 2016, p.27)

En este punto del trabajo, se ha realizado una criba y búsqueda por las anteriores plataformas y se ha extraído una batería de 10 películas siguiendo los criterios antes citados. Posteriormente, nos hemos quedado con 6 películas, intentando que haya un equilibrio entre la atención del alumnado en dicha película (porque atienda a elementos llamativos para los niños y niñas) y sus posibilidades didácticas. Además, se han visionado las películas con el fin de apuntar detalladamente las actuaciones de la presente propuesta didáctica, y sobre todo para poder completar la sección de los anexos.

**Tabla 1**

*10 películas candidatas*

<b><u>POCAHONTAS</u></b> (1995)	<b><u>INVICTUS</u></b> (2009)	<b><u>GHANDI</u></b> (1983)	<b><u>ALEJANDRO MAGNO</u></b> (DOCUMENTAL TVE, 2014)	<b><u>BAILANDO CON LOBOS</u></b> (1990)
Disney Plus	Amazon Prime Video	YouTube	YouTube	Amazon Prime Video
<b><u>ADÚ</u></b> (2020)	<b><u>MULÁN</u></b> (2020)	<b><u>LOS FANTASMAS DE GOYA</u></b> (2006)	<b><u>AGUSTINA DE ARAGÓN</u></b> (1950)	<b><u>EL PIANISTA</u></b> (2002)
Netflix	Disney Plus	YouTube	YouTube	Amazon Prime Video

Fuente: elaboración propia

### **Objetivos didácticos y pautas para trabajar en clase las 6 películas seleccionadas**

Alejandro Magno, *Hasta el fin del mundo*, documental TVE (2014):

- Ver el proceso de conquistas y conflictos entre pueblos y naciones ya desde la Antigüedad clásica.
- Observar el progreso de conquista territorial de un imperio, en este caso el de Macedonia, y su fusión con otras identidades culturales, estableciendo paralelismo con Andalucía y su fluir de culturas a lo largo de la historia.
- Diferenciar las distintas identidades y culturas que existían en esta época concreta (griegos, egipcios, romanos, sirios) soslayando sus características y constantes pugnas.
- Esta película se visionará completamente.
- Ficha técnica de la película: ANEXO 3.

2). Pocahontas (1995):

- Observar la presencia de las tribus indias americanas que habitaban en territorios de los actuales Estados Unidos.
- Entender la incursión británica hacia los pueblos de estas tribus nativas.
- Contemplar las características culturales y objetivos distintos entre la cultura europea y la nativa americana.

- Presenciar la dicotomía de la protagonista, Pocahontas, en los conflictos que se suceden entre el hombre indígena americano y el hombre blanco inglés y europeo.
- Explicar el colonialismo como precedente de las naciones actuales que dejaron de ser colonias de las potencias europeas.
- Se visionará completamente.
- Ficha técnica de la película: ANEXO 4.

Ghandi (1983):

- Observar la figura que representa Ghandi para el mundo.
- Ver la formación de la nación india a partir de su independencia con los británicos.
- Divisar las conductas intolerantes a partir de la raza.
- No se visionará completamente: iremos adelantando la película en las partes que no tengan valor educativo para los objetivos propuestos.
- Ficha técnica de la película: ANEXO 5.

Agustina de Aragón (1950):

- Mostrar el caso español en cuanto a la formación de la nación española.
- Ver la ocupación francesa y la guerra de Independencia como precedente de la constitución de 1812 (contenido específico del tercer ciclo de primaria).
- No se visionará completamente: iremos adelantando la película en las partes que no tengan valor educativo para los objetivos propuestos.
- Ficha técnica de la película: ANEXO 6.

Invictus (2009):

- Ver la discriminación racial (apartheid) que existía en Sudáfrica.
- Contemplar la historia de Nelson Mandela como unificador de un país y de dos razas.
- Observar la unificación social, la tolerancia y el respeto a partir de un evento deportivo que une a Sudáfrica como nación en la película.
- Se visionará completamente.
- Ficha técnica de la película: ANEXO 7.

Adú (2020):

- Abordar y explicar el fenómeno migratorio africano.

- Entender las razones que llevan a Adú, su hermana, amigo, y otros jóvenes a querer venir a las naciones europeas.
- Comprender el proceso inmigratorio actual, trazando paralelismo con el caso de Marruecos, Ceuta y España.
- No se visionará completamente: evitaremos y adelantaremos algunas escenas subidas de tono y nos centraremos exclusivamente en la historia del niño protagonista (desechando las otras dos historias paralelas que aparecen en el filme).
- Ficha técnica de la película: ANEXO 8.

Otras apreciaciones didácticas generales a partir del cinefórum:

- Mostrar diferentes perspectivas, lugares geográficos, épocas históricas, culturas y características distintas para mostrar los mismos fenómenos según películas: invasiones, conflictos de identidad y de territorio, intolerancia y formación de naciones y de pertenencias.
- Enseñar el proceso paulatino de la formación de las naciones y su continua evolución a partir de un enfoque interdisciplinar y transversal.
- Trabajar el contenido histórico y actual de nación, unido a contenidos morales y éticos aceptados socialmente (tolerancia, respeto, no racismo, no homofobia, no discriminación racial o cultural, etc.)
- Trabajar la materia histórica y nacionalista desde una perspectiva objetiva, exponiendo los datos y las aclaraciones de las películas de la forma más educativa posible, intentando que el alumnado construya su propia visión de los hechos de una manera crítica y consecuente según su presente histórico.

## **5.2.Fase de Actividad**

- Presentación del filme y lectura de la ficha técnica de cada película en su sesión correspondiente. (ANEXOS 3, 4, 5, 6, 7 y 8)
- Breve periodo de preguntas previas. (ANEXO 9)
- Delimitación geográfica del lugar donde ocurren los hechos de la película. (ANEXO 10)
- Visualización de la película en el proyector del aula. (ANEXO 11)

- Aclaraciones del docente durante la película y resolución de dudas por cada película. (ANEXO 12)
- Debate y charla posterior acerca de la película. (ANEXO 13)
- Aspectos más destacados de cada película y qué valores o ideas extraemos. (ANEXO 14)

### **5.3.Fase de Postactividad**

- Rellenar el mural de “ideas fuerza” una vez tenemos claro lo que nos ha aportado la película. (ANEXO 15)
- Realización del portafolio de cada una de las películas por parte de los grupos de trabajo. (ANEXO 16)
- Recomendación de películas similares en el Padlet. (ANEXO 2)
- Exposición de los contenidos didácticos (sobre nación, identidad, diversidad cultural...) de una de las películas. Una película por grupo. (ANEXO 17)

## **6. CONTEXTO DE REALIZACIÓN Y DE APLICACIÓN**

Si bien la propuesta didáctica no va a ser llevada a la práctica, en parte por protocolos que han adoptado los colegios derivados por la crisis sanitaria del covid-19, sí que podemos apuntar que, todo el diseño metodológico, tanto en la fase de antes, durante y después, se ha realizado como si verdaderamente se fuera a llevar a cabo en el centro educativo donde cursé el Practicum II, el CEIP Vista Alegre. Se ha escogido este centro no solo porque es el centro que tengo de primera mano y del que conozco su información y programa de centro, sino porque además tiene una metodología abierta y flexible a las TIC y donde se tiende al aprendizaje basado en proyectos y a la cooperación entre los miembros de la comunidad educativa; por lo que habría sido plausible haber llevado a la práctica la presente propuesta en dicho centro. Además, en mi estancia de prácticas, pude observar niños provenientes de diversas partes del mundo (concretamente de Senegal, China y Rusia) lo que dotaría de mayor sentido a la propuesta didáctica que se presentará.

El colegio está situado en la localidad gaditana de Sanlúcar de Barrameda. Se trata de un centro escolar ubicado entre la zona centro de la ciudad, la zona de la playa y Bajo de Guía (desembocadura del río Guadalquivir). El nivel económico de las familias del centro responde al tipo medio-alto, y es que el nivel de las profesiones de los padres del centro y el índice de viviendas en propiedad son elevados. El centro consta de una sola línea, es

decir, una clase por cada curso y dos por ciclo. Asimismo, la media de alumnos por aulas se sitúa en torno a los 25 alumnos. Las aulas están dotadas de pizarra digital, proyectores digitales, mapamundis y todo el material ofimático y escolar necesario.

El centro basa su metodología en el aprendizaje basado en proyectos (ABP), intercalándose durante el curso académico uno concerniente al área de ciencias naturales y otro al área de ciencias sociales. Teniendo en cuenta lo anterior, se podría diseñar un proyecto que se centrara en las “distintas identidades del mundo” como medio para trabajar el contenido de este TFG y su propuesta didáctica, en base al cinefórum, y de forma transversal con las áreas de Ciencias sociales, Educación para la ciudadanía y Valores sociales y cívicos. Se podría, incluso, definir las películas que se van a trabajar dependiendo del ciclo. En nuestro caso particular, vamos a simular que se llevará a cabo este proyecto en el centro antes citado, y que el profesorado del tercer ciclo de dichas áreas ha consensuado una serie de películas con el fin de trabajarlas para impartir el contenido de nación, de identidad cultural y de los fenómenos migratorios. En nuestro caso particular, y poniéndonos al volante de un aula, dirigiremos la propuesta al 6º curso de primaria del centro.

Para concretar la propuesta didáctica, estableceremos los puntos más importantes de una unidad didáctica llamada “Conociendo las distintas naciones e identidades de nuestro mundo a través de películas”. Estará basada en lo que hemos estado aportando en el marco teórico, tanto en el contenido histórico y social de nación, como en las recomendaciones y fundamentaciones didácticas para trabajar el cinefórum en el ámbito educativo.

## **7. CONCRECIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: UNA UNIDAD DIDÁCTICA CON EL USO DEL CINEFÓRUM**

La concreción de la propuesta didáctica se basa en el desarrollo de una unidad didáctica transversal entre las áreas de Ciencias sociales, Valores sociales y cívicos y Educación para la ciudadanía para 6º de primaria. A continuación, estableceremos los distintos apartados que compondrán la unidad didáctica y desarrollaremos sus puntos más relevantes.

Cabe remarcar, además, que, si bien se va a realizar una unidad didáctica concreta, realmente también se podría haber realizado recomendaciones generales sobre el uso del



cinefórum para la enseñanza de la identidad y la nación. De hecho, creemos que es lo que hemos realizado en el punto 5: dar pautas específicas sobre cómo implantar el cinefórum en un aula de primaria con sus respectivos pasos a seguir. Sin embargo y más allá de eso, nos parece también adecuado concretar la propuesta de actuación con una unidad didáctica preparada para haberla llevado a la práctica en el CEIP Vista Alegre. La elección de la unidad didáctica para la propuesta ha servido para trabajar el concepto de nación, identidad y diversidad cultural en torno a las seis películas antes mencionadas, y a partir de las cuáles se va a diseñar material específico de elaboración propia para llevarlo al aula (que se aportará en el apartado de anexos). La línea de tratamiento del contenido se basará en lo que se ha comentado en el apartado del marco teórico, partiendo del componente volátil y subjetivo de la nación y de la conformación de este constructo en diferentes culturas a lo largo de la historia, que es lo que se pretende que el alumnado interiorice con las películas para que así se forme su propia visión consciente de la realidad.

### **7.1.Elementos que componen la unidad didáctica**

- Título y curso
- Objetivos de las áreas curriculares
- Objetivos didácticos
- Contenidos curriculares
- Contenidos didácticos
- Transversalidad de los contenidos
- Competencias clave
- Metodología
- Sesiones
- Atención a la diversidad
- Temporalización y distribución
- Materiales y recursos
- Evaluación

### **7.2.Desarrollo de la unidad didáctica por apartados**

#### ***Título y curso***

“Conociendo las distintas naciones e identidades de nuestro mundo a través de películas”.  
Unidad didáctica dirigida al alumnado de 6º de primaria del CEIP Vista Alegre.

***Objetivos de las áreas curriculares: Ciencias sociales, Valores sociales y cívicos y Educación para la ciudadanía***

- O.CS.3. Conocer, valorar y respetar los derechos humanos y valores democráticos que otorgan idiosincrasia propia a los diferentes grupos humanos, poniendo en práctica habilidades y estrategias para la prevención y resolución pacífica y tolerante de conflictos en el ámbito familiar y social en los que vive y se desarrolla como persona.
- O.CS.6. Aprender hábitos democráticos y de convivencia favoreciendo el conocimiento de entidades territoriales, órganos de gobierno y mecanismos esenciales, que rigen el funcionamiento y la organización social, política y territorial de Andalucía, España y Unión Europea, respetando los derechos, deberes, libertades y valores que se recogen en la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía para Andalucía.
- O. VSC.7 Cultivar el sentido de pertenencia a la propia comunidad, valorando nuestra singularidad cultural e histórica, nuestro patrimonio material e inmaterial y apreciando el medio ambiente del que formamos parte, sin olvidar el marco universal de interdependencia global e intercultural que nos es propio a todos los seres humanos, para implicarse en su defensa y conservación, adoptando un compromiso personal y social siempre acorde con la Cultura de la Paz.
- O.EPC.5. Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, identificando y analizando situaciones de injusticia y discriminación por motivos de género, etnia, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, respetando las diferencias, la identidad de género y rechazando las actitudes negativas, los prejuicios y estereotipos para lograr una convivencia justa e igualitaria basada en los Derechos Humanos.

***Objetivos didácticos***

- Mostrar las distintas identidades culturales y nacionales del mundo a través de películas con sucesos históricos ocurridos en distintas latitudes de la Tierra.
- Extraer patrones de formación de identidades y naciones a través de las películas y el cinefórum.
- Trabajar contenidos sociales a través del cinefórum
- Contextualizar la necesidad de obrar a partir de valores democráticos, humanos y tolerantes con la diversidad racial y cultural.

- Esclarecer las conductas racistas, xenófobas y humanamente denigrantes a partir de las películas.
- Conocer la diversidad cultural, racial y étnica de distintas partes de la tierra esclareciendo sus características.
- Entender la característica evolutiva de las naciones como entes sociales cambiantes.
- Extrapolar las enseñanzas de las películas a la realidad social y cercana del alumno, estableciendo semejanzas con el caso andaluz y español.
- Tomar posición y conciencia respecto a los fenómenos derivados de las naciones, la inmigración y la diversidad cultural.

### ***Contenidos curriculares***

#### Ciencias sociales para el tercer ciclo:

- 1.3. Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para buscar y seleccionar información y presentar conclusiones.
- 4.3. La Guerra de la Independencia.
- 4.3. La transición a la democracia y la Constitución de 1978. Nuestra historia reciente.
- 4.4. La España en la Unión Europea.

#### Valores sociales y cívicas para el tercer ciclo:

- 1.1. La identidad personal: respetabilidad y dignidad humana.
- 2.6. Los problemas sociales y cívicos: identificación y búsqueda de soluciones.
- 2.7. Las diferencias individuales y sociales: asimilación y valoración. Los prejuicios sociales.
- 3.11. Toma de conciencia de los valores sociales y la democracia, comprendiendo notas características de ésta y los valores cívicos en la sociedad democrática.
- 3.12. Reflexión y análisis de desigualdades sociales.

#### Educación para la ciudadanía para el tercer ciclo

- 1.1. Autoconcepto y valoración de la propia identidad
- 2.6. Derechos humanos y derechos de la infancia. Relación entre derechos, responsabilidades y obligaciones.

- 2.8. La diversidad social, cultural y religiosa. Respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio.

### ***Contenidos didácticos***

- La nación, el nacionalismo y las identidades culturales a partir de películas y la actividad de cinefórum.
- La diversidad cultural y la riqueza identitaria humana en el planeta.
- La empatía, la tolerancia y el respeto a las personas de otros pueblos y naciones.
- Reconocimiento de los derechos humanos por encima de cualquier conducta racista.
- Identificación de conductas xenófobas, racistas, intolerantes y antidemocráticas hacia colectivos, pueblos o naciones.
- La inmigración como fenómeno derivado de situaciones conflictivas y guerras.
- La nación como fenómeno evolutivo de las sociedades humana a partir del cinefórum.

### ***Transversalidad de los contenidos***

- Geografía
- Historia
- Valores éticos y democráticos
- Derechos humanos
- Civismo
- Vocabulario del idioma inglés
- Riqueza cultural y monumental
- Política en el mundo colonial y la independencia de diferentes territorios.

**Tabla 2**  
**Competencias clave**

COMPETENCIA CLAVE	¿CÓMO SE TRABAJA EN LA UD?
Competencia en comunicación lingüística (CCL)	El alumnado deberá ser capaz de interactuar poniendo en práctica las cuatro destrezas lingüísticas básicas en todas las sesiones, a partir de la interacción y el debate de las actividades de cinefórum.
Competencia digital (CD)	El alumnado conocerá conceptos básicos de realización de cine en cuanto a secuencias, planos y plataformas audiovisuales, contenidos enmarcados en la asignatura de Cultura y práctica digital.
Aprender a aprender (CAA)	El alumnado reorganizará sus ideas en base al contenido cinematográfico y las intervenciones del docente, lo que permitirá al alumnado ser partícipe y testigo del propio proceso de aprender las naciones e identidades.
Competencias sociales y cívicas (CSC)	Las temáticas de las películas del cinefórum y la localización en el mapa de las distintas naciones redundan en esta competencia clave, haciendo al alumnado ciudadano activo de su propia conformación de la realidad a través del diálogo, el respeto y los valores democráticos.
Conciencia y expresiones culturales (CEC)	Conocer la diversidad cultural del mundo a partir de las películas y tomar posición sobre ella supone poner en práctica esta competencia clave.

Fuente: elaboración propia

### **Metodología**

Toda la unidad didáctica se trabajará en base a seis grupos de cuatro alumnos aproximadamente. Se pretende que exista equilibrio en cada grupo con el fin de dotar al alumnado de suficiente autonomía en la realización de las tareas de las películas y de la elaboración y presentación de la exposición final.

Para satisfacer cualquier duda, el alumnado podrá preguntar en cada sesión y además podrá ayudarse de un Padlet (ANEXO 2) que servirá como aula transversal y virtual de contenidos además de como vía de contacto con el docente.

Esta forma de trabajo fomentará la autonomía del alumnado, como es propio del modelo ABP, y los hará partícipe de su propio proceso de aprender con el fin de dotar a la secuencia didáctica de un enfoque constructivista del aprendizaje que se potenciará con el trabajo cooperativo, el debate y la interacción entre iguales además de contar con intervenciones puntuales del docente antes, durante y después de la visualización de las películas para guiar el proceso de aprendizaje.

### *Sesiones*

#### *INICIO*

##### **Sesión 1: “Introducción al cinefórum y a la unidad didáctica.”**

1. Presentación de la unidad didáctica al alumnado.
2. Muestra del mapa conceptual de contenidos. (ANEXO 1)
3. Presentación del Padlet como recurso educativo de ayuda y consulta. (ANEXO 2)
4. Organización de los grupos de trabajo: Grupos 1, 2, 3, 4, 5 y 6.
5. Dar a los grupos de alumnos las fichas técnicas de las películas y las fichas de trabajo de durante y después de la película.
6. Delimitar muy bien las tareas que tendrán que realizar y los objetivos de la unidad didáctica de manera general.

#### *DESARROLLO*

##### **Sesión 2: “Alejandro Magno: Conociendo las identidades y las naciones de la antigüedad clásica.”**

##### **Sesión 3: “Pocahontas: las culturas nativas americanas y la potencia colonial británica.”**

##### **Sesión 4: “Ghandi: la independencia de la India.”**

##### **Sesión 5: “Agustina de Aragón: los españoles luchando contra los franceses por su identidad nacional.”**

##### **Sesión 6: “Invictus: una nación con dos razas enfrentadas pero unidas por un bien común.”**

##### **Sesión 7: “Adú: el abandono de tu nación para tener una vida mejor.”**

1. Los grupos de trabajo tendrán delante la ficha técnica de la película y la leeremos. (ANEXOS 3, 4, 5, 6, 7 y 8)
2. Breve periodo de preguntas previas acerca del título de la película y del personaje protagonista para extraer algunas ideas previas del alumnado. (ANEXO 9)
3. Delimitación geográfica, con ayuda de un mapamundi, del lugar donde ocurren los hechos de la película. (ANEXO 10)
4. Visualización de la película en el proyector del aula. (ANEXO 11)
5. Aclaraciones del docente durante la película y resolución de dudas por cada película con ayuda de diversos materiales, recursos educativos y explicaciones magistrales. (ANEXO 12)
6. Debate y charla posterior acerca de la película: entre los miembros del grupo y entre los distintos grupos junto con la participación del docente también. (ANEXO 13)
7. Aspectos más destacados, qué ha llamado más la atención, qué piensan sobre lo que aparece en la película, qué nos quiere transmitir, qué ocurre con el protagonista, qué valores o ideas extraemos (ayuda y guía del docente). (ANEXO 14)
8. Rellenar el mural de “ideas fuerza” una vez tenemos claro lo que nos ha aportado la película de manera general con máximas aplicables a la vida extraescolar y cotidiana del alumno (contenido significativo y práctico). (ANEXO 15)
9. Realización del portafolio de cada una de las películas por parte de los grupos de trabajo: tanto en clase como en casa. (ANEXO 16)
10. Recomendación de películas similares en el Padlet y apoyo para la realización de los portafolios y la exposición. (ANEXO 2)

## *FINAL*

### **Sesión 8: “Entrega de portafolios y exposición: todo lo que hemos aprendido sobre la diversidad cultural.”**

1. Cada grupo de trabajo entregará al docente el portafolio de las seis películas visionadas.
2. Cada grupo expondrá lo que se ha aprendido de una película en específico (una película por grupo). Tendrán que ayudarse de material creado por ellos mismos: presentación digital, cartulinas, *flashcards*, imágenes, etc. (ANEXO 17)
3. Realización de una autoevaluación por parte del alumnado. (ANEXO 18)

### ***Atención a la diversidad***

La atención a la diversidad podemos detallarla en los siguientes puntos. Estos buscan que todo el alumnado, independientemente de sus necesidades, pueda seguir el ritmo normal de clase. Debemos admitir que son medidas abiertas y que pueden ser modificables:

- Implementación de grupos de trabajos formados y distribuidos con el docente con el fin de conseguir un adecuado equilibrio de rendimiento entre los integrantes y entre los distintos grupos.
- Elaboración de un Padlet (ANEXO 2) para que el alumnado con alguna necesidad educativa pueda consultarlo con mayor detenimiento.
- En casos extremos se adaptarán fichas de películas específicas al alumnado que lo requiera y la exposición podría ser una simple charla con el docente, dependiendo del grado de dependencia de este alumnado o su necesidad específica.

**Tabla 3**  
***Temporalización y distribución de los espacios***

SESIÓN	DÍAS	LUGAR
<b><u>Sesión 1:</u></b> “Introducción al cinefórum y a la unidad didáctica.”	Lunes 3 de mayo: 1 hora	Aula común
<b><u>Sesión 2:</u></b> “Alejandro Magno: Conociendo las identidades y las naciones de la antigüedad clásica.	Miércoles 5 de mayo: 2 horas	Aula común
<b><u>Sesión 3:</u></b> “Pocahontas: las culturas nativas americanas y la potencia colonial británica.”	Viernes 7 de mayo: 3 horas	Aula común
<b><u>Sesión 4:</u></b> “Ghandi: la independencia de la India.”	Lunes 10 de mayo: 2 horas Miércoles 12 de mayo: 2 horas	Aula común
<b><u>Sesión 5:</u></b> “Agustina de Aragón: los españoles luchando contra los franceses por su identidad nacional.”	Viernes 14 de mayo: 2 horas	Aula común



<b>Sesión 6:</b> “Invictus: una nación con dos razas enfrentadas pero unidas por un bien común.”	Lunes 17 de mayo: 2 horas Miércoles 19 de mayo: 1 hora	Aula común
<b>Sesión 7:</b> “Adú: el abandono de tu nación para tener una vida mejor.”	Viernes 21 de mayo: 2 horas Lunes 21 de mayo: 1 hora	Aula común
<b>Sesión 8:</b> “Exposición: todo lo que hemos aprendido sobre la diversidad cultural.”	Miércoles 23 de mayo: 1 hora	Patio escolar

Fuente: elaboración propia

### ***Materiales y recursos***

Material físico:

- Proyector digital.
- Pizarra digital con panel para proyectar la película.
- Ordenador con conexión a internet y con un sistema operativo actualizado.
- Pizarra convencional.
- Fichas técnicas de información sobre la película.
- Preguntas de portafolio.

Material digital:

- Película (en *streaming* a través de alguna de las plataformas).

### ***Evaluación***

Se tendrán en cuenta los siguientes criterios de evaluación para el tercer ciclo (Orden de 17 de marzo de 2015):

*Ciencias sociales:*

CE 3.3. Valorar la importancia de una convivencia pacífica, democrática y tolerante, participando de forma eficaz y constructiva en la vida social, mostrando estrategias para resolver conflictos, cooperando, dialogando y desarrollando actitudes de trabajo en equipo y hábitos para asumir nuevos roles en una sociedad en continuo cambio.

*Educación para la ciudadanía:*

C.E 3.4. Conocer, asumir y reconocer en su entorno los valores cívicos propios de una sociedad democrática (disposición al diálogo, igualdad, libertad, respeto, solidaridad, justicia, paz, tolerancia, honestidad y honradez), emitiendo juicios críticos sobre las conductas que observa, extrayendo conclusiones de las distintas situaciones y extrapolándolas a su vida personal.

C.E.3.5. Reconocer la diversidad social argumentando una valoración positiva, mostrando respeto por las costumbres y modos de vida de personas y poblaciones distintas a la propia [...].

*Valores sociales y cívicos:*

CE.3.6. Revisar y diseñar nuevas maneras de ser y de actuar a la hora de participar activamente en las dinámicas de los grupos sociales a los que pertenece, para asegurar el establecimiento de interacciones basadas en la tolerancia, el respeto, la cooperación y la aceptación. Analizar críticamente las diferencias existentes entre los diferentes miembros que conforman los grupos sociales en los que se integran, detectando, reflexionando y razonando sobre los prejuicios existentes y las consecuencias de dichos prejuicios en el clima del grupo y directamente en las personas que los sufren.

CE.3.9. Valorar y reflexionar, a partir del conocimiento de la Declaración de Derechos, sobre la no discriminación por razones diversas (raza, religión, o cualquier otra) [...].

Qué vamos a evaluar:

- La participación en el mural de ideas fuerza.
- La participación en las charlas, debates e interacciones en el aula acerca de las películas.
- El portafolio grupal de cada una de las películas.
- La exposición final.

Cómo vamos a evaluar:

- Observación sistemática del comportamiento y actitud.
- Análisis del portafolio y la exposición final grupal.

Con qué vamos a evaluar:

- Cuaderno del profesor con nombres de alumnos: para comportamiento y actitud.
- Lista de ítems con escala de valoración: para portafolio grupal. (ANEXO 19)
- Rúbrica: para exposición final. (ANEXO 20)

Evaluación según agente educativo:

- Heteroevaluación: de forma continua por parte del docente al alumnado.
- Autoevaluación: al final de la unidad didáctica y por parte del alumnado, tanto de ellos mismos como de la propia unidad didáctica.

División de la nota:

- 30% exposición.
- 40% portafolio.
- 20% participación en debates previos y posteriores de las películas.
- 10% actitud general y participación en el mural de clase.

## **8. CONCLUSIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS**

La delgada y controvertida línea que separa la educación del adoctrinamiento ha podido ser una de las causas de la tergiversación de la identidad y la identificación nacional por parte de cierto sector educativo hacia el alumnado. Estas tergiversaciones de querer enseñar que nuestra identidad es la más idónea de todas se ha desplegado históricamente en el ámbito educativo, e incluso, no nos hemos librado aún de esto en nuestros días si tenemos en cuenta lo que se ha analizado anteriormente.

No hay que olvidar que las naciones evolucionan y que el proceso de identidad actual está tornando hacia un proceso de identidad internacional, donde se consumen productos y bienes culturales de todos los países, especialmente asiáticos (productos de tecnología) y norteamericanos (productos socioculturales). Así, es preciso abogar por la didáctica de un modelo de nación renovado, contextualizado con las nuevas coyunturas que vivimos, como el que se ha mostrado a través del cinefórum.

Otra de las posibles conclusiones que se podrían obtener sobre este TFG reside en lo arduo que resultaría tratar e impartir los contenidos sociales relacionados con la nación objetivamente. Podemos caer en la consideración de una didáctica objetiva de los valores sociales, las identidades, la diversidad, pero es difícil no caer en la trampa de la

subjetividad y la creencia personal del propio docente. Asimismo, tal y como hemos reflejado en los artículos de la prensa, cierto sector político que tiende al nacionalismo, independientemente del espectro ideológico al que pertenezca, estaría efectivamente de acuerdo con la impartición de un contenido de lo social menos objetivo, tergiversado, consiguiendo así sustraer con el paso del tiempo a un alumnado exento de juicio crítico y de perspectiva. Esto se ha intentado superar con este trabajo.

Con la presentada propuesta didáctica, y con el cinefórum como eje principal, se espera haber contribuido a una enseñanza más significativa de estos contenidos, máxime cuando se tiene en cuenta que nos referimos al tercer ciclo de primaria, que son adolescentes a punto de entrar en el instituto. Debido a ello, el cinefórum podría ser una gran estrategia para tener en cuenta, pues no solo estaremos atendiendo a las necesidades didácticamente dinámicas que requiere el alumnado de este siglo, sino que además estaremos favoreciendo la adquisición de un marco cultural global al que tiende la espontaneidad de lo cotidiano. Otro de los retos que deja abierto el TFG es no haber puesto en práctica la propuesta. Sin embargo, se anima a todo aquel docente interesado que quiera indagar en el cinefórum y en los contenidos sociales que lo lleve a la práctica para verificar y valorar, desde una perspectiva más consecuente, si el cinefórum tiene cabida dentro de las áreas sociales; aunque es probable que sí.

La responsabilidad que tiene el docente en el abordaje de los contenidos sociales radica en el hecho de que se puede moldear, si se quiere, la conducta del alumnado. No es la primera vez que ocurriría, véase por ello el punto 2.2.2 de este trabajo. Por ello, y ante lo pertinente que es formar a ciudadanos del siglo XXI, es imperativo que el profesorado de primaria, al menos en las áreas sociales, imparta el contenido, más allá de la metodología y los recursos que se usen, de la forma más coherente posible, intentando siempre tender a la búsqueda de un alumnado que se forme críticamente para que resulte un futuro ciudadano democrático, tolerante con la diversidad, respetuoso con el medio ambiente y los animales, que valore negativamente la propaganda dogmática, que pueda atisbar los malos hábitos de salud y de márketing, que sea crítico con el maltrato y la violencia, etc. Si la familia del alumnado da ejemplo con lo anterior, ambos agentes estaremos contribuyendo a esa sinergia positiva de lo social. Si la familia no contribuye a ello, se tendría aún más razón para predicar con el ejemplo desde la escuela.

## 9. REFERENCIAS

### 9.1. Referencias bibliográficas

- Amar, V. (2009). *El cine y otras miradas. Contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. Comunicación social. Ediciones y publicaciones.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de cultura económica.
- Arribas, S. (2010). Arendt y el nuevo imperialismo. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. CLXXXVI 742 marzo-abril (2010) 265-276. ISSN: 0210-1963. [10.3989/arbor.2010.742n1106](https://doi.org/10.3989/arbor.2010.742n1106)
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Losada
- Benítez, J., Bustos, A., Cano, J.A., Fernández, E. (2019). *Ciencias Sociales Andalucía (6º de Primaria)*. Anaya.
- Benítez, J., Bustos, A., Cano, J.A., Fernández, E. (2019). *Ciencias Sociales Andalucía (5º de Primaria)*. Madrid: Anaya.
- Bourdieu y Passeron (1995). *La Reproducción*. Fontamara
- Boyd, C.P. (2000). *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Pomares-Corredor.
- Breu, R. y Ambròs, A. (2011). *El cine en la escuela. Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Graó: Barcelona
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

- Buitrago, M. J., y Pereira, C. (2016). Cine para educar en valores. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (366), 25-33.  
<https://doi.org/10.14422/pym.i366.y2016.004>
- Bunge, M. (1999). *Las ciencias sociales en discusión. Una perspectiva filosófica*. Editorial sudamericana.
- Burbules, C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista entramados – Educación y sociedad*. N°1, pp.131-135. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5251816.pdf>
- CEIP Vista Alegre. (2020). Proyecto educativo de centro. Disponible en:  
[https://drive.google.com/file/d/1Js3TW29Ax-qIaiU5axK\\_RENCZPeOzFo4/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Js3TW29Ax-qIaiU5axK_RENCZPeOzFo4/view?usp=sharing)
- Cobo, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer: Revista de estudios de comunicación* (27), 295-318. Recuperado 5 de marzo de 2019, de:  
<http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Zer/article/view/2636/2182>
- Correa, M.J. (2003). Consideración didáctica de la noción de patrimonio cultural y su enseñanza. A propósito de la identidad. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina y P. Moreno (coords). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp.143-151). Asociación universitaria de profesores de didáctica de las Ciencias sociales.
- De la Granja, J.L., Beramendi, J., y Anguera, P. (2001). *La España de los nacionalismos y las autonomías*. Síntesis.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de investigación en psicología*. Vol. 10 – N° 1, pp. 9-48. ISSN: 1560-909X. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2348646.pdf>
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad. I-La voluntad de saber*. Siglo XXI.

- García, F.F. y Merchán, F.J. (2015). La construcción de la identidad nacional en las escuelas de Andalucía. En: Pàges, J & Sant Edda (coords.) (2015) *L'escola i la nació*. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de publicacions.
- Gellner, E. (2001): *Naciones y nacionalismo*. Alianza Editorial.
- Guitart, M. E., y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la educación*. Vol 25, 2-2013, pp. 189-211. ISSN: 1130-3743. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4517174>
- Hobsbawm, E. (1998). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Crítica.
- Álvarez Junco, J. (2017). *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Galaxia Gutenberg.
- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana De Educación*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
- Martínez, F., Lucena, E., Romo, B. (2019). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Propuesta didáctica*. Anaya.
- Mateos, J.M., Pardos, P., Vicén, C., Izuzquiza, I. (2009): *Educación para la ciudadanía* (5º y 6º de primaria). Anaya
- Núñez, X.M. (2018). *Suspiros de España. El nacionalismo español, 1808-2018*. Crítica.
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*, 60, 27 de marzo. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/1>
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias sociales. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 30(1), pp. 255-269. Recuperado de: <http://www.redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26411>

Pérez, J. S., Manzano, E., López, R., y Rivière, A. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Crítica.

Real Academia Española. (s.f.). Estado. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/estado?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Nación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/naci%C3%B3n?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Nacionalismo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/nacionalismo>

Real Academia Española. (s.f.). País. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/pa%C3%ADs?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Patria. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/patria?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Patriotismo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/patriotismo?m=form>

Real decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, de 1 de marzo de 2014, núm. 52, págs. 19349-19420. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2),133-154. [fecha de Consulta 18 de mayo de 2021]. ISSN: 1405-3543. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>

Rozas, F. (2010). En torno al nacionalismo: Una aproximación didáctica. *Revista de antropología experimental*. N° 10, especial educación 13, pp. 163-171. ISSN: 1578-4282. Recuperado de: <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/edu1013.pdf>



- Sanmartín, O. (junio 27, 2019). España tiene casi 800.000 alumnos extranjeros en la enseñanza no universitaria, la cifra más alta registrada. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/espana/2019/06/27/5d14a52621efa0493e8b45a8.html>
- Sell, L., Martínez, R. y Loscertales, F. (2014). El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Nº 45, pp. 111-124. ISSN: 1133-8482. E-ISSN: 2171-7966. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.08>
- Thiesse, A.M., (2018). Comunidades imaginadas y literaturas. *Debats*. Vol. 132 (2), pp. 119-124. ISSN 2530-3074. <http://dx.doi.org/10.28939/iam.debats.132-2.11>
- Vázquez, C. (mayo 27, 2021). Vox, PP y Cs aprueban una moción en el Ayuntamiento de Murcia para que suene el himno de España en actos escolares relevantes. *EL PAÍS*. <https://elpais.com/espana/2021-05-27/vox-pp-y-cs-aprueban-una-mocion-para-que-suene-el-himno-de-espana-en-actos-escolares-relevantes.html>
- Viñao, A (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons.
- Viñao, A. (2014). Education during francoism (1936-1975). *Educar em Revista*, (51), 19-35. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602014000100003>
- Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Alianza.
- Yurén, M.T., y Cruz, M. (2009). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2),130-150. [fecha de Consulta 8 de mayo de 2021]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55111725008>

## 9.2.Referencias audiovisuales

- Attenborough, R. (Director). (1982). *Ghandi* [Película]. Columbia Pictures.
- Calvo, S. (Director). (2020). *Adú* [Película]. Netflix.

- Caro, N. (Director). (2020). *Mulán* [Película]. Walt Disney Pictures.
- Costner, K. (Director). (1990). *Bailando con lobos* [Película]. Tig Productions.
- Cuerda, J.L. (Director). (2008). *Los girasoles ciegos* [Película]. España: Sogepaq.
- De Orduña, J. (Director). (1950). *Agustina de Aragón* [Película]. Cifesa.
- DMAX España (2019, 20 de diciembre). *Así era la educación durante la dictadura franquista / Franco. La vida del dictador en color* [vídeo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=9BmZJwA2Tjk&t=1s>
- Eastwood, C. (Director). (2009). *Invictus* [Película]. Malpasso Productions.
- Forman, M. (Director). (2006). *Los fantasmas de Goya* [Película]. Xuxa Producciones S.L.
- Gabriel, M., y Goldberg, E. (Directores). (1995). *Pocahontas* [Película]. Walt Disney.
- Polanski, R. (Director). (2002). *El pianista* [Película]. Studio Babelsberg.
- Twente, C., y Carazo Méndez, M. (Directores). (2014). *Alejandro Magno* [Película; vídeo online]. GmbH.

## 10. ANEXOS

Todos los anexos, desde el número 1 hasta el 20, son de elaboración propia y de exclusiva aplicación en la ya expuesta unidad didáctica. Asimismo, se aportarán los enlaces correspondientes para acceder a ellos en los anexos que lo requieran.

### ANEXO 1: Mapa conceptual de la unidad didáctica

Gráfico 2

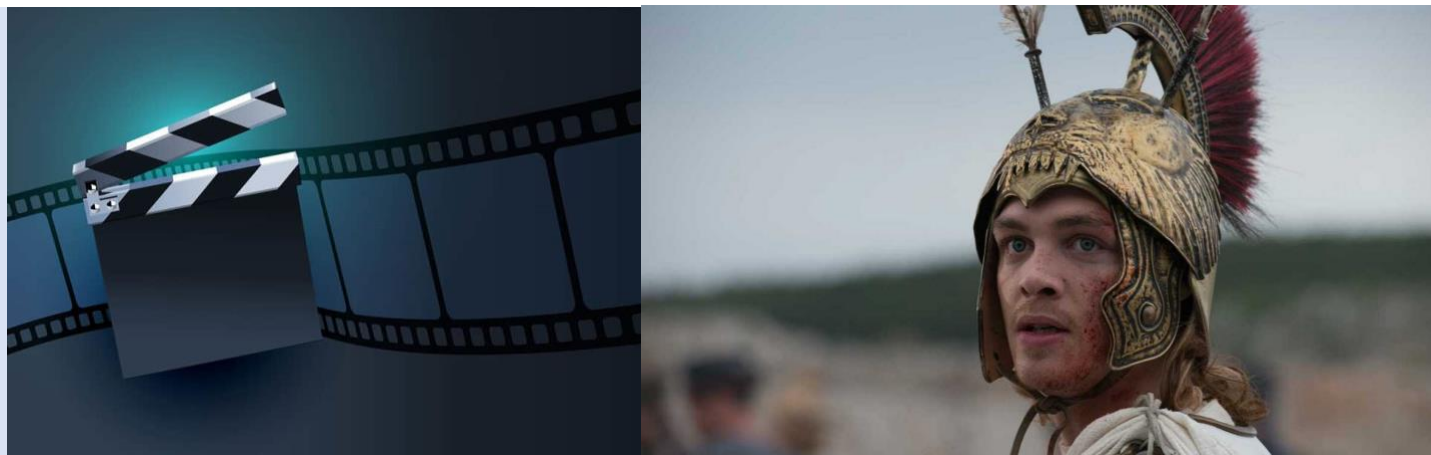


### ANEXO 2: Padlet (recurso educativo transversal de la unidad didáctica)



Disponible en: [Padlet](#)

### ANEXO 3: Ficha técnica de la película-documental *Alejandro Magno* (2014)

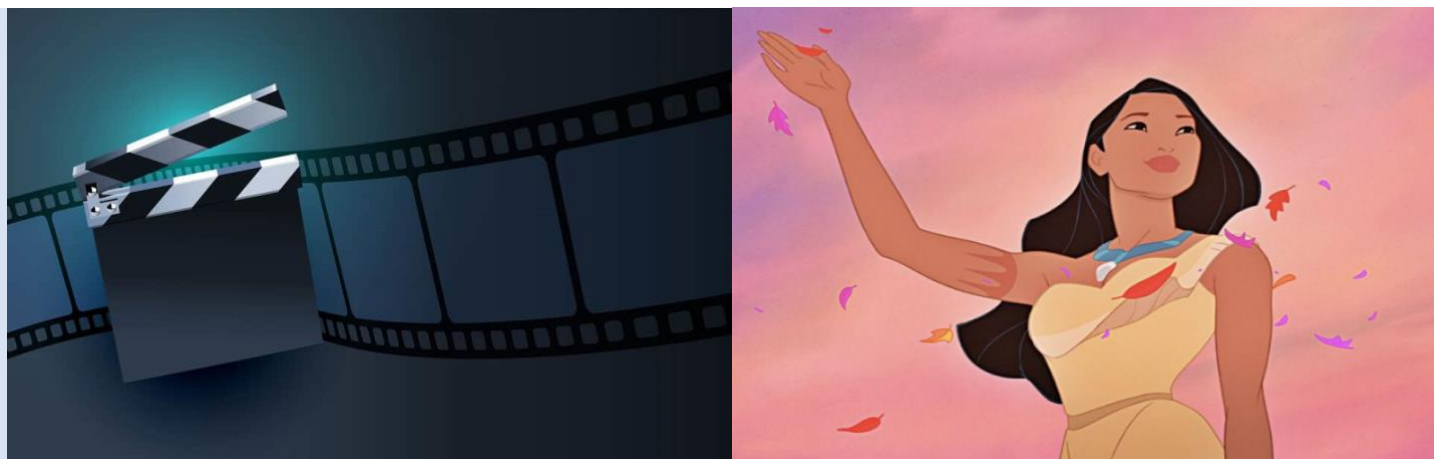


## ALEJANDRO MAGNO

- **TIPO DE CINTA:** Documental
- **DIRECCIÓN:** Christian Twente & Martín Carazo Méndez
- **PAÍS DE ORIGEN:** Alemania
- **PAÍS(ES) DE GRABACIÓN:** Bulgaria, Grecia e Irán
- **AÑO:** 2014
- **DURACIÓN:** 44 minutos
- **GÉNERO:** Historia
- **PRODUCTORA:** Gruppe 5
- **EMISIÓN ACTUAL EN ESPAÑA:** TVE
- **EDAD RECOMENDADA:** 12 años
- **PERSONAJES PRINCIPALES Y ACTORES O ACTRICES:**
  - Alejandro Magno (David Shutter)
  - Filipo II de Macedonia (Andrei Slabakov)
  - Aristóteles (Stoyan Alexiev)
- **SINOPSIS:**

Erigido como uno de los más reconocidos conquistadores de la historia, Alejandro Magno agrandó el imperio griego llevándolo hasta la India. El documental trata de descubrir, a partir de fuentes antiguas, los detalles de sus conquistas y su misteriosa muerte.

#### ANEXO 4: Ficha técnica de la película *Pocahontas* (1995)



### POCAHONTAS

- **TIPO DE CINTA:** Película
- **DIRECCIÓN:** Mike Gabriel & Eric Goldberg
- **PAÍS DE ORIGEN:** Estados Unidos
- **PAÍS(ES) DE GRABACIÓN:** Estados Unidos
- **AÑO:** 1995
- **DURACIÓN:** 44 minutos
- **GÉNERO:** Animación, Historia, Musical
- **PRODUCTORA:** Walt Disney Pictures
- **EMISIÓN ACTUAL EN ESPAÑA:** Disney Plus
- **EDAD RECOMENDADA:** Todos los públicos
- **PERSONAJES PRINCIPALES Y ACTORES O ACTRICES:**
  - Pocahontas (Irene Bedard)
  - John Smith (Mel Gibson)
  - Ratcliffe (David Ogden Stiers)
- **SINOPSIS:**

En 1607 un barco de colonos ingleses parte de Inglaterra hacia el nuevo mundo, América. Pero los indígenas no se fían de los ingleses y piden refuerzos para derrotar a los “blancos” porque se sienten amenazados. Pocahontas decide interponerse para poner paz entre dos culturas totalmente diferentes.

## ANEXO 5: Ficha técnica de la película *Ghandi* (1982)



### GHANDI

- **TIPO DE CINTA:** Película
- **DIRECCIÓN:** Richard Attenborough
- **PAÍS DE ORIGEN:** Reino Unido e India
- **PAÍS(ES) DE GRABACIÓN:** Reino Unido e India
- **AÑO:** 1982
- **DURACIÓN:** 180 minutos
- **GÉNERO:** Biografía, Historia, Musical
- **PRODUCTORA:** Columbia Pictures
- **EMISIÓN ACTUAL EN ESPAÑA:** YouTube
- **EDAD RECOMENDADA:** A partir de 12 años
- **PERSONAJES PRINCIPALES Y ACTORES O ACTRICES:**

Ghandi (Ben Kingsley)

Mujer de Ghandi (Rohini Hattangadi)

Roshan Seth (Pandit Jawaharlal Nehru)

- **SINOPSIS:**

La película muestra la vida del pacifista Mahatma Ghandi. Al principio, aparece como adinerado y afamado abogado, pero, por la discriminación que sufren negros e hindúes en Sudáfrica, comienza una revuelta pacífica por los reconocimientos de los derechos de los hindúes que extrapoló hasta su país, India, logrando su liberación pacífica respecto del imperio británico.



## ANEXO 6: Ficha técnica de la película *Agustina de Aragón* (1950)



### AGUSTINA DE ARAGÓN

- **TIPO DE CINTA:** Película
- **DIRECCIÓN:** Juan de Orduña
- **PAÍS DE ORIGEN:** España
- **PAÍS(ES) DE GRABACIÓN:** España
- **AÑO:** 1950
- **DURACIÓN:** 125 minutos
- **GÉNERO:** Historia, Drama
- **PRODUCTORA:** No especificado
- **EMISIÓN ACTUAL EN ESPAÑA:** Amazon Prime Video
- **EDAD RECOMENDADA:** No especificado
- **PERSONAJES PRINCIPALES Y ACTORES O ACTRICES:**

Agustina (Aurora Bautista)

Juan, el Bravo (Virgilio Teixeira)

Tío Francisco (Manuel Luna)

- **SINOPSIS:**

Las tropas de Napoleón asedian Zaragoza. Agustina es una joven a punto de casarse que abandona a su novio por estar de lado de los franceses. Tiempo más tarde, por una pulsión patriótica, la protagonista decide reunir al pueblo de Zaragoza y pelear en batalla contra los franceses por la liberación de España.

## ANEXO 7: Ficha técnica de la película *Invictus* (2009)



### INVICTUS

- **TIPO DE CINTA:** Película
- **DIRECCIÓN:** Clint Eastwood
- **PAÍS DE ORIGEN:** España
- **PAÍS(ES) DE GRABACIÓN:** España
- **AÑO:** 2009
- **DURACIÓN:** 135 minutos
- **GÉNERO:** Drama
- **PRODUCTORA:** No especificado
- **EMISIÓN ACTUAL EN ESPAÑA:** Amazon Prime Video
- **EDAD RECOMENDADA:** Todos los públicos
- **PERSONAJES PRINCIPALES Y ACTORES O ACTRICES:**
  - Nelson Mandela (Morgan Freeman)
  - François Pienaar (Matt Damon)
  - Joel Stransky (Scot Eastwood)
- **SINOPSIS:**

Usando como excusa un evento deportivo de rugby, el presidente sudafricano, Nelson Mandela, en el Gobierno pocos años después de haber estado en la cárcel por su activismo político en favor del reconocimiento de la raza negra, debe unir a dos identidades raciales enfrentadas, la negra y la blanca, por el bien de la nación.



## ANEXO 8: Ficha técnica de la película *Adú* (2020)



### ADÚ

- **TIPO DE CINTA:** Película
- **DIRECCIÓN:** Salvador Calvo
- **PAÍS DE ORIGEN:** Benín, Marruecos, España
- **PAÍS(ES) DE GRABACIÓN:** España, Camerún
- **AÑO:** 2020
- **DURACIÓN:** 119 minutos
- **GÉNERO:** Drama
- **PRODUCTORA:** Netflix y Mediaset
- **EMISIÓN ACTUAL EN ESPAÑA:** Netflix
- **EDAD RECOMENDADA:** A partir de 16 años
- **PERSONAJES PRINCIPALES Y ACTORES O ACTRICES:**

Adú (Moustapha Oumarou)

Gonzalo (Luís Tosar)

Massar (Adam Nourou)

- **SINOPSIS:**

Adú y su hermana quieren huir de su país, Camerún, para volar hacia Europa. Adú se encontrará con un buen amigo que le ayudará, aunque al principio está unida a su hermana. Mientras, en Ceuta, un grupo de guardias civiles son enjuiciados por unos altercados en las concertinas y un español defensor de los animales trata de frenar la caza furtiva de elefantes en África.

## **ANEXO 9: Guía de ideas para las preguntas previas antes de ver la película**

### **PREGUNTAS PREVIAS (ORAL)**

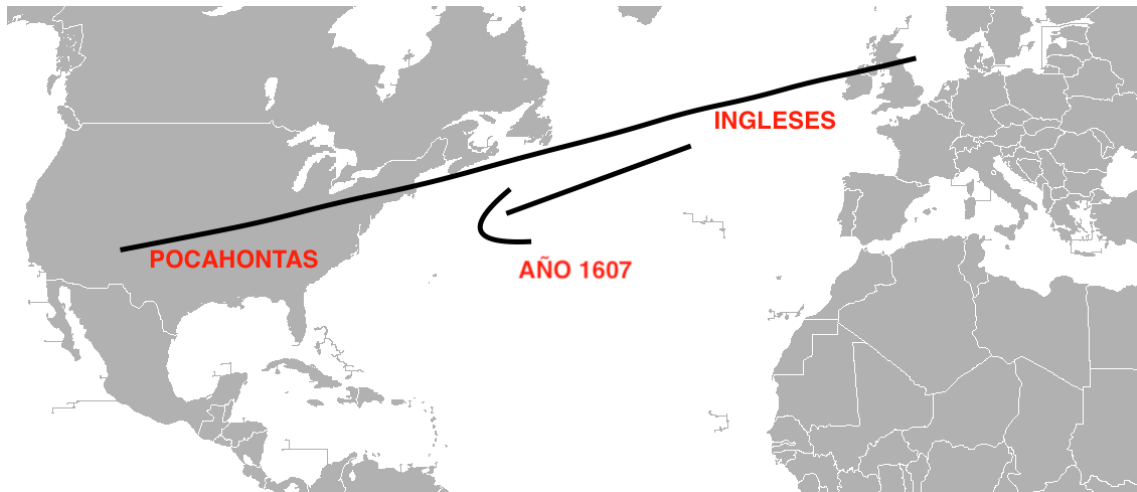
- ¿QUÉ OS SUGIERE EL TÍTULO DE LA PELÍCULA
- ¿LA HABÉIS VISTO ANTES?
- ¿DE QUÉ CREÉIS QUE TRATA?
- ¿QUÉ OS HA LLAMADO LA ATENCIÓN DE LA FICHA TÉCNICA?
- ¿LEYENDO LA SINOPSIS, QUÉ PODÉIS DECIR SOBRE LA PELÍCULA?

## **ANEXO 10: Mapas con la localización geográfica y desarrollo de cada película**

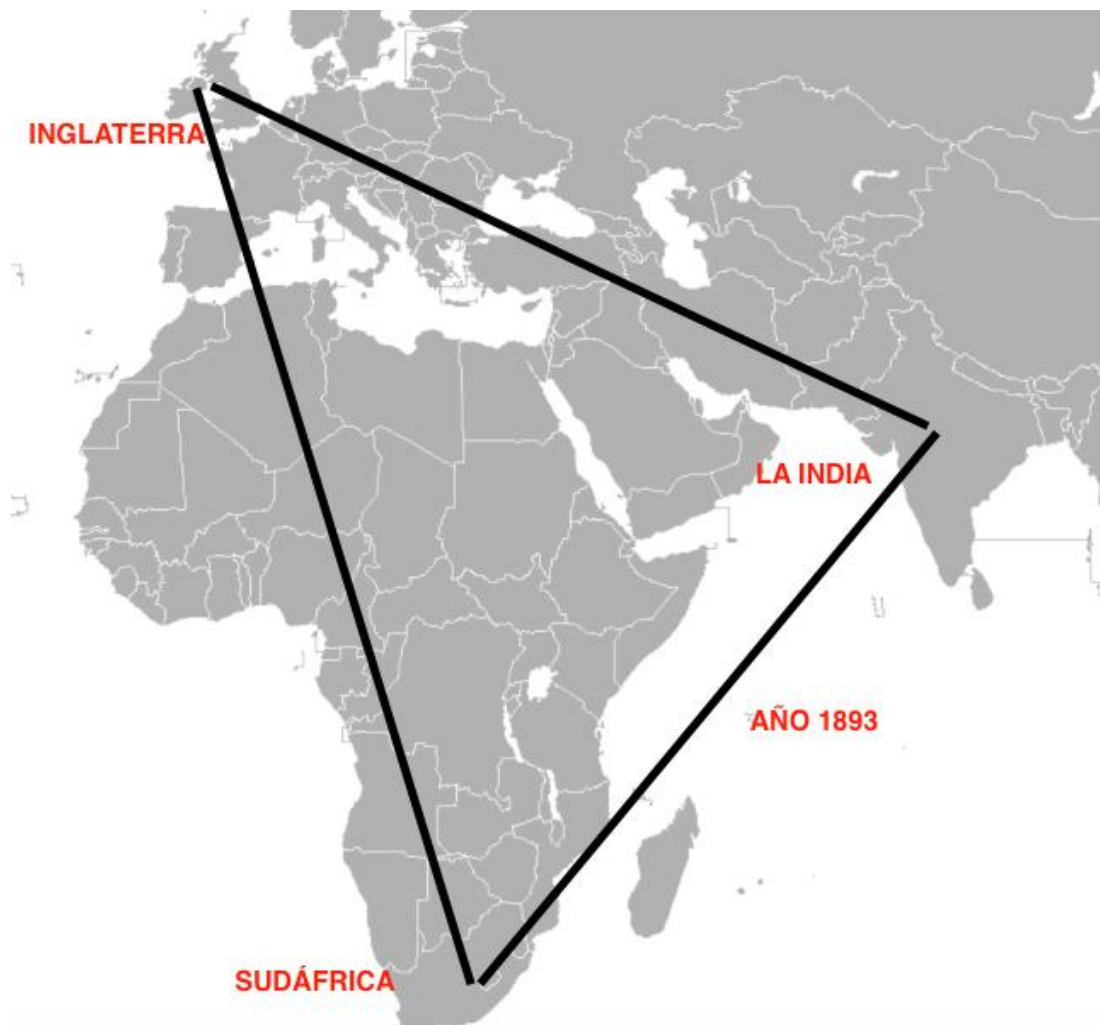
### **PELÍCULA: ALEJANDRO MAGNO**



PELÍCULA: POCAHONTAS



PELÍCULA: GHANDI



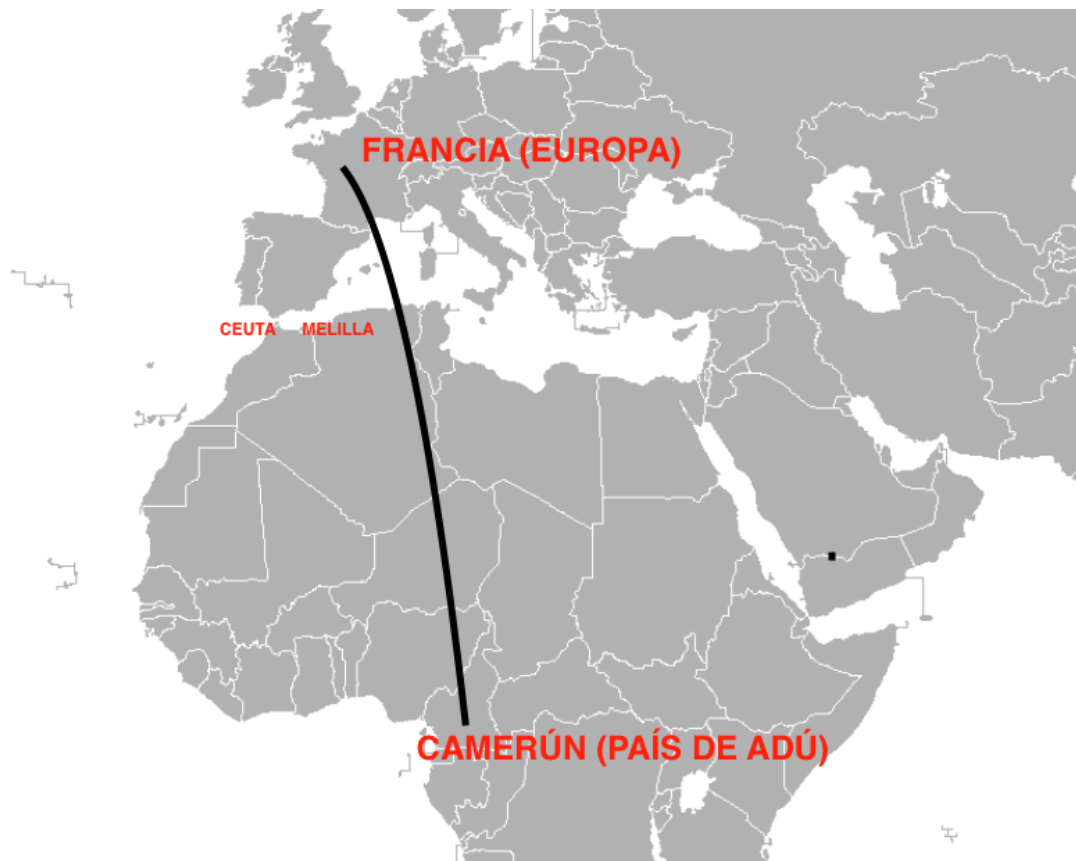
PELÍCULA: AGUSTINA DE ARAGÓN



PELÍCULA: INVICTUS



PELÍCULA: ADÚ



**ANEXO 11: Capturas de pantalla mostrando el visionado de cada película**





Pocahontas (1995): disponible en [Disney Plus](#)



Ghandi (1983): disponible en [YouTube](#)





Agustina de Aragón (1950): disponible en [Amazon Prime Video](#)



Invictus (2009): disponible en [Amazon Prime Video](#)



Adú (2020): disponible en [Netflix](#)

## **ANEXO 12: Explicación para posibles dudas del alumnado por cada película**

### **POSIBLES DUDAS QUE PODRÍAN SURGIR DURANTE LA PELÍCULA: PAUTAS DE EXPLICACIÓN E INTERVENCIÓN DOCENTE**

#### **ALEJANDRO MAGNO**

1. Explicación de las distintas culturas que se mezclaron en aquella época y los vaivenes de Alejandro Magno por Asia menor y Egipto (utilizar ANEXO 10).
2. Las conquistas y constantes guerras por dominar el territorio marítimo e insular. Dominación y absorción de culturas a otras: enriquecimiento mutuo, pero masacres humanas. Diversidad cultural con características diferenciales. Destrucción de naciones y creación de otras muchas.

#### **POCAHONTAS**

3. Contextualización y explicación sobre que existían muchísimas otras tribus nativas americanas, siendo la de Pocahontas una de ellas.
4. Mezcla de razas, mestizaje de culturas, naciones y razas enfrentadas, defensa de lo particular frente a lo extranjero por desconocimiento.

#### **GHANDI**

5. Contexto de Ghandi (pues no aparece en la película el principio) en el tren de Sudáfrica donde es echado por ser de raza negra y no inglesa o europea.
6. Odio cultural a los negros, apartheid, naciones enfrentadas, la potencia colonial británica conquista mucha parte de la Tierra. Las colonias se van independizando, como en el caso de la India, de manera pacífica, pero tras muchas muertes.



### AGUSTINA DE ARAGÓN

7. Contexto de España en la Guerra de Independencia (el alumnado tiene una base, pues es un contenido a impartir aproximadamente en el tercer trimestre del curso).
8. Proceso de independencia de España y constitución de 1812, antes no podríamos denominar a España como tal, pues se dice que se crea a partir de esa constitución. España nunca ha estado unida y cohesionada hasta esa época. Fue un proceso nacional paulatino, constante y conflictivo durante siglos y entre muchos pueblos e identidades. Véase el caso de la confluencia de culturas en Padlet, particularmente en el caso de Andalucía.

### INVICTUS

9. Explicación del apartheid, Sudáfrica como colonia inglesa con actual presencia de identidad africana e inglesa. Conflicto de intereses y racismo. Similitud con los judíos en la Alemania nazi.
10. Mandela logra la unidad entre las identidades de la nación a partir de un evento deportivo, que pone por encima los valores comunes de los intereses particulares de cada raza.

### ADÚ

11. Procesos migratorios actuales de oriente y África del norte: contextualización y similitudes con Adú y su situación. La nación de una persona no es suficiente si no existe un clima de paz y bienestar. Migraciones hacia Europa consecuencia de guerras, dictaduras y pobreza.
12. Procesos de empatía, tolerancia y respeto por las personas, poniendo por alto los derechos humanos si surgen dudas o comentarios discrepantes. Hacer ejercicio de ponerse en el lugar de Adú. Exponer los problemas de África y la responsabilidad europea en este proceso dramático humanitario.

### ANEXO 13: Guía de ideas para las preguntas posteriores tras ver la película

#### **PREGUNTAS – DEBATE POSTERIOR (ORAL)**

- ¿QUÉ OS HA LLAMADO MÁS LA ATENCIÓN DE LA PELÍCULA?
- ¿POR QUÉ CREÉIS QUE EL PROTAGONISTA ACTUÓ DE ESA MANERA?
- ¿QUÉ VALORES NOS TRANSMITE LA PELÍCULA?
- ¿QUÉ ELEMENTOS CULTURALES VEIS EN ELLA?
- ¿QUÉ PARTE OS HA GUSTADO MÁS Y MENOS Y PORQUÉ?

### ANEXO 14: Los valores que extraeríamos de cada película con el alumnado

#### **VALORES POSITIVOS Y PROBLEMAS QUE SE PUEDEN EXTRAER DE LAS PELÍCULAS PARA EXPLICAR Y COMPARTIR CON EL ALUMNADO**

##### **ALEJANDRO MAGNO**

###### *Valores positivos:*

Enriquecimiento cultural, mestizaje, conocimiento de nuevas partes del mundo, compartimento de ideas, costumbres y técnicas.

###### *Problemas:*

Luchas, guerras y conflictos injustificados, violencia, no respeto de derechos humanos, destrucción de naciones e identidades, tiranía y dictadura.

##### **POCAHONTAS**

###### *Valores positivos:*

Conocimiento de nuevas culturas, costumbres e idiomas, el amor como unificador de dos identidades

###### *Problemas:*

*Racismo, miedo al extranjero, conquistas de los europeos a poblaciones nativas*

### GHANDI

#### *Valores positivos*

*Pacifismo y no violencia para solucionar grandes conflictos, identificación cultural, defensa de lo autóctono frente a la violencia extranjera*

#### *Problemas*

*Racismo, xenofobia, conquistas e invasión de un territorio por parte de los ingleses, masacres y asesinatos de la población autóctona.*

### AGUSTINA DE ARAGÓN

#### *Valores positivos*

*Unión nacional frente a invasión francesa, hermanamiento de personas distintas que comparten algo en común, ayuda mutua*

#### *Problemas*

*Invasiones, guerra, violencia, crueldad, masacres, asesinatos, sitio*

### INVICTUS

#### *Valores positivos*

*El deporte como símbolo de unión de las identidades, colaboración hacia la meta común*

#### *Problemas*

*Racismo, apartheid, xenofobia, pueblo dividido*

### ADÚ

#### *Valores positivos*

*Apoyo mutuo, amistad, unidad familiar, búsqueda de un futuro mejor, huida de guerras, hambre, pobreza, empatía, tolerancia*

#### *Problemas*

*Racismo, xenofobia, muerte en las aguas, no responsabilidad política europea, personas que mueren de hambre, sed y guerras*

## **ANEXO 15: Mural de “ideas fuerza” para completar a lo largo de la unidad**

### **MURAL DE IDEAS FUERZA SOBRE EL TEMA**

- Las naciones se construyen y forman con el paso del tiempo.
- En un mismo territorio pueden convivir muchas culturas, razas e identidades.
- Nuestra identidad, nacional o no, es consecuencia de lo que nuestros antepasados vivieron.
- El racismo y la violencia no propician la convivencia de culturas.
- Debemos mostrar tolerancia, ayuda, respeto y empatía con las personas migrantes que tienen necesidades.
- Las distintas identidades culturales hacen más rico y diverso nuestro mundo.
- España y Andalucía es un claro ejemplo de confluencia de culturas muy distintas entre sí.
- El mundo globalizado propicia el contacto y enriquecimiento entre personas de distintas culturas y continentes, siendo el idioma universal, aparte del inglés, el respeto, la tolerancia a la diversidad y la educación.
- Las personas inmigrantes suelen huir de su nación y buscar otras para lograr un futuro mejor.
- A pesar de todos los países y naciones que existen en el mundo, lo que nos une por encima de todo es que somos personas.

## **ANEXO 16: Preguntas diseñadas para los portafolios que entregará el alumnado**

*Responde en grupo a las siguientes preguntas de cada película. Al final de la unidad, tendrás que entregarla al profesor en un trabajo con portada e índice (poniendo los nombres de los integrantes del grupo).*

*Si desconocéis cualquier pregunta, tenéis el Padlet de la asignatura con información que os ayudará. También podéis escribirme desde el Padlet a mi correo personal.*

### **PORTAFOLIO: ALEJANDRO MAGNO**

1. ¿Quién es el protagonista de la película? ¿por qué es importante?
2. ¿Cuántas identidades (culturas) se mencionan en el documental? ¿cuáles?
3. ¿Qué valores o máximas os ha mostrado la película?
4. ¿Crees que los pueblos invadidos querían fusionarse con el pueblo griego? ¿qué crees que pensaron los habitantes de los pueblos invadidos?
5. ¿Piensas que las hazañas de Alejandro Magno son buenas o son malas? justifica el porqué de tu respuesta.

### **PORTAFOLIO: POCAHONTAS**

1. ¿Qué pensaba la tribu de Pocahontas sobre los colonos ingleses?
2. ¿Crees que corría peligro la identidad de las tribus de Pocahontas por culpa de los ingleses? ¿por qué?
3. La actitud de Pocahontas fue la de unir a las dos culturas enfrentadas ¿Creéis que hizo bien Pocahontas?
4. ¿Qué ocurrió al final con estas dos culturas? ¿Qué cosas los diferenciaba?
5. Investiga si Pocahontas fue real y qué diferencias tiene la realidad con la película (hay un artículo en Padlet)

### **PORTAFOLIO: GHANDI**

1. ¿Qué le ocurre a Ghandi en el tren? ¿Por qué es rechazado?
2. ¿De qué se empieza a dar cuenta Ghandi y en favor de qué cosas empieza a luchar?
3. ¿Detectas alguna escena donde exista racismo? ¿En cuáles?
4. Ghandi quiere hacer una guerra pacífica por la liberación de su país en manos de los ingleses, ¿Por qué crees que quiso una guerra pacífica y por qué los ingleses actuaban con violencia
5. ¿Crees que es bueno que un país invada a otro? ¿Por qué?

### **PORTAFOLIO: AGUSTINA DE ARAGÓN**

1. ¿En qué situación se encontraba España en la película? ¿Sabías que España fue invadida por los franceses y hace muchos siglos por los musulmanes?
2. ¿Piensas que los españoles debíamos luchar por nuestros intereses y expulsar a los franceses de nuestra nación, tal como hizo Agustina en la película?
3. ¿Qué valores nos muestra la película respecto a las identidades?
4. ¿Por qué crees que algunas personas españolas estaban de parte de los franceses?
5. ¿Gracias a qué evento visto en clase tras la película dio a España su legitimidad como nación tras expulsar a los franceses? ¿Qué beneficios crees que nos trajo esto

### **PORTAFOLIO: INVICTUS**

1. ¿Qué quería conseguir Nelson Mandela para su país?
2. ¿Crees que está justificado el odio y la discriminación entre identidades culturales, naciones y razas?
3. ¿Qué artimaña usó el Presidente para unir a dos realidades nacionales enfrentadas?
4. ¿Qué valores aporta el deporte en la película?
5. ¿Qué características hay entre Nelson Mandela y Ghandi?

### **PORTAFOLIO: ADÚ**

1. ¿Quién es Adú y por qué quería venir a Europa?
2. ¿Por qué crees que existen personas africanas que quieren venir a Europa cada año? ¿Estás de acuerdo con que vengan?
3. Ponte en el lugar de Adú, ¿crees que sería duro tener que abandonar tu país y tu familia para sobrevivir?
4. ¿Crees que los países deben tener frontera para impedir que vengan inmigrantes? Investiga con ayuda de Padlet por qué los españoles y andaluces hace unas cuantas décadas emigramos a países de Europa como Francia y Alemania para buscar un futuro mejor.
5. ¿Qué piensas sobre los últimos acontecimientos de Ceuta y Palestina que hemos visto en clase y que relación hay con Adú?

## PORTAFOLIO: RECOMPILATORIO

1. Piensa en películas como Ghandi o Agustina de Aragón, ¿crees que las naciones y los países ya estaban formados desde hace mucho tiempo o se van haciendo a lo largo del tiempo? Justifica tu respuesta.
2. Piensa en películas como Pocahontas o Invictus, ¿qué piensas sobre el racismo, la homofobia, la intolerancia y las razas? Define cada concepto y pon un ejemplo de cada uno de esos términos que tu hayas vivenciado.
3. Tras ver las películas, ¿piensas que nuestro país es mejor que otros? ¿por qué lo piensas?
4. Recuerda la película de Alejandro Magno, ¿por qué quería conquistar tantos territorios? ¿como te sentirías si fueses un ciudadano de un país invadido? ¿por qué?
5. Recuerda la película de Adú, ¿Qué experiencias has vivido o escuchado que te recuerden a este niño? ¿Crees que debemos tenerles respeto y tolerancia o debemos tratarlo con indiferencia? Argumenta tu respuesta
6. Investiga sobre cuántas culturas han pasado por España y por Andalucía en la antigüedad y nómbralas (Padlet).

### ANEXO 17: Organización de los grupos de trabajo y exposiciones

#### **ORGANIZACIÓN DE LAS EXPOSICIONES**

*Aula de 6º de primaria con 24 alumnos: 4 alumnos por grupo.  
Cada grupo expondrá lo que hemos aprendido en la película correspondiente.*

Grupo 1: Alejandro Magno  
Grupo 2: Pocahontas  
Grupo 3: Ghandi  
Grupo 4: Agustina de Aragón  
Grupo 5: Invictus  
Grupo 6: Adú

# **ANEXO 18: Autoevaluación para el alumnado (grupos) sobre la unidad didáctica**

**Tabla 4**

GRUPO N°:	AUTOEVALUACIÓN GENERAL DE LA UNIDAD: MARCA CON UNA X			
INDICADORES	PUNTUACIÓN			
Nos hemos esforzado mucho por aprender y, como grupo, hemos dado lo mejor	1	2	3	4
Nos gustaría que más temas se trabajaran en base a películas y cinefórum	1	2	3	4
Creemos que hemos aprendido más a través del aprendizaje de las películas que de un libro	1	2	3	4
Conocemos brevemente el proceso de formación de naciones y el porqué de las distintas diversidades culturales	1	2	3	4
Tenemos claro que lo mejor para opinar y tratar la diversidad o la migración debemos hacerlo con respeto, tolerancia y empatía, pues nosotros podríamos ser esas personas	1	2	3	4



## ANEXO 19: Instrumento para evaluar el portafolio de los grupos de trabajo

**Tabla 5**

ESCALA DE VALORACIÓN PORTAFOLIO	1	0,5	0
<b>PORTAFOLIO ALEJANDRO MAGNO</b>	<b>SI</b>	<b>A VECES</b>	<b>NO</b>
Han contestado a todas las preguntas			
Hay suficiente profundidad en las respuestas y justifican la respuesta			
Comprenden la película y establecen relación con la vida real			
Presenta limpieza, letra legible y ortografía correcta			
<b>PORTAFOLIO POCAHONTAS</b>	<b>SI</b>	<b>A VECES</b>	<b>NO</b>
Han contestado a todas las preguntas			
Hay suficiente profundidad en las respuestas y justifican la respuesta			
Comprenden la película y establecen relación con la vida real			
Presenta limpieza, letra legible y ortografía correcta			
<b>PORTAFOLIO GHANDI</b>	<b>SI</b>	<b>A VECES</b>	<b>NO</b>
Han contestado a todas las preguntas			
Hay suficiente profundidad en las respuestas y justifican la respuesta			
Comprenden la película y establecen relación con la vida real			
Presenta limpieza, letra legible y ortografía correcta			
<b>PORTAFOLIO AGUSTINA DE ARAGÓN</b>	<b>SI</b>	<b>A VECES</b>	<b>NO</b>
Han contestado a todas las preguntas			
Hay suficiente profundidad en las respuestas y justifican la respuesta			
Comprenden la película y establecen relación con la vida real			
Presenta limpieza, letra legible y ortografía correcta			
<b>PORTAFOLIO INVICTUS</b>	<b>SI</b>	<b>A VECES</b>	<b>NO</b>
Han contestado a todas las preguntas			
Hay suficiente profundidad en las respuestas y justifican la respuesta			
Comprenden la película y establecen relación con la vida real			
Presenta limpieza, letra legible y ortografía correcta			
<b>PORTAFOLIO ADÚ</b>	<b>SI</b>	<b>A VECES</b>	<b>NO</b>
Han contestado a todas las preguntas			
Hay suficiente profundidad en las respuestas y justifican la respuesta			
Comprenden la película y establecen relación con la vida real			
Presenta limpieza, letra legible y ortografía correcta			
<b>PORTAFOLIO RECOPIULATORIO</b>	<b>SI</b>	<b>A VECES</b>	<b>NO</b>
Han contestado a todas las preguntas			
Hay suficiente profundidad en las respuestas y justifican la respuesta			
Comprenden la película y establecen relación con la vida real			
Presenta limpieza, letra legible y ortografía correcta			

## ANEXO 20: Rúbrica para la exposición final de los grupos de trabajo

Tabla 6

GRUPO N°:	RÚBRICA EXPOSICIÓN GRUPAL			
INDICADORES	DESCRIPTORES (2,5 / 1,8 / 1 / 0,25 : puntos)			
<b>MATERIAL Y SOPORTE</b>	Utiliza apoyos físicos o digitales, creativos y novedosos para la exposición	Utiliza apoyos físicos o digitales para la exposición	Apenas ha utilizado material y soporte	No ha hecho uso alguno de material para ayudarse a exponer
<b>ORDEN Y CLARIDAD DE PRESENTACIÓN</b>	Orden de exposición claro, pautado y lógico siguiendo todos los puntos.	Orden de exposición claro y correcto	Orden y claridad no pertinentes y no sigue un orden lógico	Orden inexistente y nada claro
<b>CONTENIDO DE LA PELÍCULA</b>	Presenta todos los puntos vistos en clase y ha añadido otros por su cuenta	Presenta todas las ideas, valores y enseñanzas de la película	Presenta algunos de los puntos vistos en clase para la película	Apenas ha mencionado lo que hemos comentado en clase y en el Padlet
<b>EXTENSIÓN Y ASIMILACIÓN DE LAS IDEAS</b>	Se ha ajustado al tiempo y demuestran que conocen el proceso de formación de naciones y de identidad	Se ha ajustado al tiempo y a veces demuestran que conocen nociones básicas de las identidades	No se ajusta al tiempo, pero demuestra conocer algunos datos sobre las naciones y la diversidad cultural	No se ajusta al tiempo. No queda claro que hayan interiorizado ningún contenido visto en las películas